

# MASTER'S THESIS

## Leren van kritieke incidenten

**Een Onderzoek naar de Ervaren Invloed van Reflectieve Prompts bij het Duiden van Kritieke Incidenten op de Motivatie voor en de Frequentie en Tijdsduur van het Uitvoeren van Theoretisch Georiënteerde Leeractiviteiten bij Studenten Verpleegkunde binnen een Zorginstelling.**

Oberndorff-Swinkels, Bernie

**Award date:**  
2020

[Link to publication](#)

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



Leren van kritieke incidenten:

Een Onderzoek naar de Ervaren Invloed van Reflectieve Prompts bij het Duiden van Kritieke Incidenten op de Motivatie voor en de Frequentie en Tijdsduur van het Uitvoeren van Theoretisch Georiënteerde Leeractiviteiten bij Studenten Verpleegkunde binnen een Zorginstelling

Learning from critical incidents:

A study of the Perceived Effect of Reflective Prompts in the Understanding of Critical Incidents on Motivation for and Frequency and Duration of Executing Theoretically Orientated Learning Activities for Nursing Students within a Healthcare Institution

Bernie Oberndorff-Swinkels

Master Onderwijswetenschappen  
Open Universiteit

Datum: 11-01-2020

Naam begeleider: dr. Ellen Rusman

## Voorwoord

Voor u ligt de thesis ‘Leren van kritieke incidenten: Een Onderzoek naar de Ervaren Invloed van Reflectieve Prompts bij het Duiden van Kritieke Incidenten op de Motivatie voor en de Frequentie en Tijdsduur van het Uitvoeren van Theoretisch Georiënteerde Leeractiviteiten bij Studenten Verpleegkunde binnen een Zorginstelling’. De masterthesis is geschreven in het kader van mijn afstudeertraject van de studie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit.

Samen met mijn thesisbegeleider dr. Ellen Rusman, heb ik de onderzoeksvraag voor deze thesis geschreven. De onderzoeksbenadering moest gedurende het traject noodgedwongen aangepast worden. Na een intensief kwalitatief onderzoek heb ik uiteindelijk een antwoord kunnen formuleren op de onderzoeksvraag. Ik ben Ellen zeer dankbaar voor haar tijd en kritische blik gedurende het traject.

Ook wil ik graag alle studenten bedanken die hebben meegewerkt aan het onderzoek. In verband met hun privacy kan ik hun namen niet noemen, maar zij weten wie ze zijn. Zonder hun medewerking had ik mijn onderzoek nooit kunnen voltooien. Ik waardeer dit enorm.

Tijdens de start heb ik veel steun ervaren van mijn voormalige manager Wietske Postma, en mijn medestudent Josine Görtzen, waarvoor eveneens mijn dank. Mijn familie, vrienden en collega’s hebben me gesteund tijdens het gehele traject, in het bijzonder dank voor de kritische blik van Kelly Maas tijdens het schrijven.

Als laatste wil ik mijn echtgenoot Christian Oberndorff bedanken. Meer dan eens heeft hij een kritische blik geworpen op mijn thesis en heb ik geregeld met hem op effectieve wijze kunnen sparren over mijn onderzoek. Samen met onze kinderen Quinten en Danique heeft hij het nodige geduld moeten hebben tijdens mijn onderzoek aangezien dit veel tijd in beslag heeft genomen en energie heeft gekost. Hun motiverende woorden hebben mij geholpen dit proces tot een goed einde te brengen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Bernie Oberndorff-Swinkels

Elsloo, 11 januari 2020

## Inhoudsopgave

Samenvatting .....	5
Summary.....	7
1. Inleiding.....	9
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek .....	9
1.2 Theoretische kader.....	10
1.2.1. Werkplekleren.....	10
1.2.2. Reflectie.....	11
1.2.3. Kritieke incidenten techniek .....	13
1.2.4. Motivatie.....	15
1.3 Onderzoeksvragen .....	17
2. Methode .....	18
2.1 Ontwerp .....	18
2.2 Onderzoeksgroep .....	19
2.3 Materialen en instrumenten .....	20
2.3.1. Schriftelijk reflectie-instrument met prompts gericht op het duiden van kritieke incidenten .....	20
2.3.2. Motivatieschaal.....	21
2.3.3. Logboek frequentie en tijdsduur van uitgevoerde leeractiviteiten.....	22
2.3.4. Topiclijsten semigestructureerde interviews.....	22
2.3.5. Coderingsschema .....	23
2.4 Procedure .....	23
2.5 Data-analyse .....	24
2.6 Validiteit en betrouwbaarheid.....	24
3. Resultaten .....	25
3.1 Resultaten Deelvraag 1 .....	27
3.2 Resultaten Deelvraag 2 .....	29

3.3 Resultaten Deelvraag 3 .....	32
4. Conclusie en discussie .....	36
4.1 Conclusie .....	36
4.2. Significantie onderzoek .....	38
4.3 Discussie en aanbevelingen .....	39
5. Referenties .....	41
Bijlage 1: Schriftelijk reflectie-instrument gericht op het duiden van kritieke incidenten .....	45
Bijlage 2: Motivatieschaal SIMS-vragenlijst.....	47
Bijlage 3: Vragenlijst meten frequentie en tijdsduur van uitgevoerde leeractiviteiten .....	48
Bijlage 4: Topiclijst semigestructureerd interviews 0-meting .....	49
Bijlage 5: Topiclijst semigestructureerd interviews 1-meting .....	51
Bijlage 6: Coderingsschema .....	53

## Samenvatting

Een Onderzoek naar de Ervaren Invloed van Reflectieve Prompts bij het Duiden van Kritieke Incidenten op de Motivatie voor en de Frequentie en Tijdsduur van het Uitvoeren van Theoretisch Georiënteerde Leeractiviteiten bij Studenten Verpleegkunde binnen een Zorginstelling

Bernie Oberndorff-Swinkels

De geestelijke gezondheidszorg (ggz) heeft te maken met toenemende kwaliteitseisen en arbeidsmarkttekorten. Om kwalitatief hoogstaande zorg te kunnen leveren, zijn goed gekwalificeerde medewerkers nodig. Om deze reden worden onder andere verpleegkundigen opgeleid. De curricula van de verpleegkunde opleidingen zijn echter breed, waardoor de studenten onvoldoende voorbereid worden op de specifieke (praktijk)eisen binnen de ggz. Daarom is het van belang studenten te verleiden tot het uitvoeren van leeractiviteiten gericht op de ggz.

De centrale vraag van het onderzoek luidt: *‘Hoe ervaren studenten verpleegkunde op mbo- en hbo-niveau de invloed van het duiden van kritieke incidenten op de werkplek op de motivatie voor en de frequentie en tijdsduur van het uitvoeren van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten binnen de ggz-instelling?’* De onderzoeker beoogt dat resultaten uit dit onderzoek bijdragen aan het vinden van manieren om de huidige opleidingscontext van ggz-verpleegkundigen te transformeren in een die bevorderlijk is voor reflectie, zelfregulerend en transformatief leren.

Tien respondenten participeerden in dit onderzoek. Zij varieerden in leeftijd en opleidingsjaar zodat vanuit verschillende perspectieven gekeken werd naar de ervaring met kritieke incidenten voor en na inzet van een interventie. Een kwalitatief onderzoek werd uitgevoerd om in de diepte te exploreren wat de ervaren invloed daarvan was. Respondenten werden tweemaal geïnterviewd, zij vulden tweemaal een motivatieschaal in, hielden een logboek bij van uitgevoerde leeractiviteiten en schreven een verslag over een kritiek incident.

Verschillende materialen en instrumenten werden gebruikt; (a) een schriftelijk reflectie-instrument met prompts gericht op het duiden van kritieke incidenten, gebaseerd op het Pause-model (Kinsella, 2000), (b) de Situational Motivation Scale: een gevalideerde motivatie schaal (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000), (c) een door de onderzoeker ontwikkeld logboek om de frequentie en tijdsduur van uitgevoerde leeractiviteiten bij te houden, (d) twee door de onderzoeker ontwikkelde topiclijsten voor de semigestructureerde interviews en (e) een door de onderzoeker opgesteld coderingsschema.

De resultaten van het onderzoek zijn dat de respondenten allen kritieke incidenten hebben geïdentificeerd met behulp van het aangeboden instrument, dat de motivatie bij enkele respondenten

volgens de ingevulde schaal verhoogd of verlaagd is, maar dat dit uit de interviews niet bleek. De frequentie en tijdsduur van de leeractiviteiten is gemiddeld gezien steeds afgenomen.

De conclusie van het onderzoek is dat de respondenten een positief effect hebben bemerkt van reflectieve prompts op het duiden van kritieke incidenten, maar dat dit geen effect heeft op de motivatie voor en de frequentie en tijdsduur van het uitvoeren van leeractiviteiten gericht op de ggz. De theoretische opbrengsten zijn het beschreven (onderbuik)gevoel dat duidt dat een incident kritiek is en de constatering dat respondenten het lastig vinden om vast te stellen welke bekwaamheden nodig zijn om een onbekende situatie aan te kunnen. De praktische opbrengsten van het onderzoek zijn een coderingsschema en de opgedane ervaringen met de gebruikte reflectieve prompts. Het beperkte aantal respondenten en hun bewuste keuze voor de ggz zijn beperkingen van het onderzoek. De rol van emotie bij leren, het effect van de interventie op de kwaliteit van leeractiviteiten en op welke wijze de doelbepaling begeleid kan worden, zijn aanbevolen onderwerpen voor vervolgonderzoek.

*Sleutelwoorden; Seamless learning, kritieke incidenttechniek, werkpleklernen*

## Summary

A study of the Perceived Effect of Reflective Prompts in the Understanding of Critical Incidents on Motivation for and Frequency and Duration of Executing Theoretically Orientated Learning Activities for Nursing Students within a Healthcare Institution

Bernie Oberndorff-Swinkels

Mental healthcare has to deal with increasing quality demands as well as shortage of employees. In order to deliver high-quality care, well-equipped and qualified employees are essential. To help achieve this, nurses are being schooled. However, the curricula of nursing education are general, which means that the students are insufficiently prepared for the specific needs and requirements within mental health care. It is therefore important to entice students to carry out learning activities focused on mental health care.

The research question of the study is: *'How do nursing students at hbo- and mbo level experience the influence of the understanding of critical incidents on motivation for and frequency and duration of executing theoretically oriented learning activities within a mental healthcare institution?'* The researcher's goal is to ensure that results from this research will contribute to finding ways to transform the current professional context into one that is conducive to reflection, self-regulatory and transformative learning.

Ten respondents participated in the study. They varied in age and year of education so that the experience with critical incidents was looked at from different perspectives before and after an intervention. A qualitative study was carried out to explore, in depth, what the perceived influence was of the intervention. Respondents were interviewed twice, filled in the motivation scale twice, kept a log of performed learning activities and wrote a report about a critical incident occurrence.

Various materials and instruments were used in this study; (a) a reflection tool with prompts aimed at indicating critical incidents, based on the Pause model (Kinsella, 2000), (b) the Situational Motivation Scale: a validated scale to measure motivation (Guay et al., 2000), (c) a logbook developed by the researcher to keep track of the frequency and duration of learning activities performed, (d) two topic lists developed by the researcher for semi-structured interviews with respondents, and (e) a coding scheme developed by the researcher.

Results show that all respondents identified the occurrence of critical incidents using the instrument offered. Some respondents indicated either an increase or decrease in their motivation according to the completed scale, however the interviews did not reflect this. The frequency and duration of the learning activities showed an average decrease.



The conclusion of the study is that the respondents did notice a positive effect of prompts on explaining the occurrence of critical incidents, but that it had no effect on the motivation for or the frequency and duration of the implementation of learning activities focusing on mental health care. The theoretical results of the research are the described (gut)feeling that indicates that an incident is critical and the knowledge that respondents appear to find it difficult to determine which skills are needed to cope with an unknown situation. The practical results of the research are a coding scheme and the experiences gained with the reflective prompts used. The limited number of respondents and their choice for mental health care are limitations of the research. The role of emotion in learning, the effect of the intervention on the quality of learning activities and how goal setting can be guided are topics recommended for additional research.

*Keywords; Seamless learning, critical incident technique, learning at the workplace*

## **1. Inleiding**

### **1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek**

De gezondheidszorg is sterk aan verandering onderhevig. Zorginstellingen moeten nu en in de toekomst beschikken over voldoende, goed gekwalificeerde werknemers in een tijd met tekorten op de arbeidsmarkt en toenemende kwaliteitseisen (Adriaansen, 2018). Dit vraagt onder andere het opleiden van nieuwe verpleegkundigen om kwalitatief hoogstaande zorg te kunnen blijven leveren (Merriënboer, 2010). Dit onderzoek richt zich op het dusdanig opleiden van aankomend verpleegkundigen binnen de zorginstelling dat zij voldoende toegerust zijn om te kunnen functioneren binnen de geestelijke gezondheidszorg (ggz).

Elke student verpleegkunde die de beroepspraktijkvormingsperiode doorloopt binnen de zorginstelling, volgt een opleiding binnen een onderwijsinstelling op mbo- of hbo-niveau. Deze opleidingen zijn generiek, leiden in de breedte van de gezondheidszorg op tot verpleegkundige en zijn gebaseerd op het ontwikkelen van algemeen verpleegkundige competenties (Lambregts, Grotendorst, & van Merwijk, 2016). Door het generieke karakter van de opleidingen blijkt het in de praktijk onmogelijk de student voldoende voor te bereiden op alle specifieke eisen die de geestelijke gezondheidszorg stelt aan verpleegkundigen in opleiding tijdens de beroepsvormingsperiode, zoals kennis over de meest voorkomende ziektebeelden, wetgeving en beleid (Bos, 2004). Deels wordt verondersteld dat de studenten zelf gemotiveerd zijn om op zoek te gaan naar verdieping in de leerstof van de ggz. Er is echter niet altijd sprake van autonome motivatie, daarvoor dient de student het nut in te zien van -in dit geval- leeractiviteiten (Ryan & Deci, 2000b). Als de student niet autonoom gemotiveerd is en daardoor geen leeractiviteiten gericht op de ggz uitvoert, dan mist deze essentiële kennis voor de uitvoer van het vak. Er is in dat geval sprake van een onderbroken leerlijn wat bijvoorbeeld blijkt uit onvoldoende kennis over ziektebeelden waardoor de verpleegkundige interventies niet op de juiste wijze vastgesteld en uitgevoerd kunnen worden. Om Van Gog (2013) te citeren: “kunnen zonder kennen kan niet!”. Naast een mogelijk verminderde efficiëntie en effectiviteit van het leerproces van de student zorgt dit niet voor een verhoging van de kwaliteit van zorg, waar in deze tijd van bezuinigingen, toenemende kwaliteitseisen en arbeidsmarkt-problematiek juist behoefte aan is (GGZNederland, z.d.)

Volgens Wong en Looi (2011) kan het inzetten van het Seamless Learning paradigma een positieve bijdrage leveren aan kennissynthese. Zij geven aan dat Seamless Learning verwijst naar de naadloze integratie van de leerervaringen op verschillende dimensies. De student zou grenzeloze en latente mogelijkheden die het dagelijkse leven biedt kunnen verkennen, identificeren en grijpen, gemedieerd door technologie en zonder geremd te worden door extern gedefinieerde leerdoelen en -bronnen, aldus Wong (2012). Identificatie van een kritiek incident is een van de mogelijkheden. Een kritiek incident

is een belangrijke gebeurtenis in het leven van de student waarbij sprake is van cruciale beslissingen (Lengeling & Mora Pablo, 2016) en waarin bekwaamheden opgespoord kunnen worden die essentieel zijn voor het verbeteren en het vernieuwen van het werk (Verdonschot, 2007). In een pilot wordt onderzocht of ondersteuning middels het bieden van reflectieve prompts leidt tot het kunnen duiden van kritieke incidenten en wat het effect daarvan is op de motivatie voor en frequentie van het uitvoeren van leeractiviteiten gericht op de ggz.

## **1.2 Theoretische kader**

### **1.2.1. Werkplekleren**

De concepten ‘leren’ en ‘werken’ werden traditioneel gezien als twee exclusieve en gescheiden domeinen (Sfard, 1998). Leren werd gezien als een formeel proces waarbij een opleiding gevolgd diende te worden alvorens dit vertaald werd naar de beroepspraktijk (Sfard, 1998). Er was ook sprake van werken als middel tot leren, in bijvoorbeeld het Middeleeuwse gildewezen waarbij meester-gezel relaties gebruikelijk waren (Akkerman, 1971). Het gebruik van het concept ‘leren’ in de context van werk is in een bepaalde vorm al eeuwenoud, echter is het in de nieuwe vorm –waarbij werken niet alleen als doel heeft om te leren, maar er ook productie moet worden geleverd- nog een relatief nieuw fenomeen (Tynjälä, 2008). In het concept werkplekleren is er sprake van een nieuwe visie op werken en leren waarin beide domeinen worden geïntegreerd, wat van belang is aangezien leren meer is dan participeren, aldus Sfard (1998). Werkplekleren wordt door Kallenberg (2007) gedefinieerd als “een bewuste opleidingsvorm waarbij er over het algemeen sprake is van een combinatie van on-the-job en off-the-job opleiden, teneinde een goede aansluiting te verkrijgen tussen het geleerde en de werkplek om daarmee de kans op transferproblemen te reduceren” (p. 16). Werkplekleren vindt plaats in, maar kan ook plaatsvinden dankzij de complexiteit van authentieke beroepscontexten (Kelchtermans et al., 2010). Onstenk (2011) hanteert als definitie voor werkplekleren: “... een op ervaring gebaseerd leren, een actief en constructief proces dat plaatsvindt in een reële arbeidssituatie als leeromgeving, met de werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk als leerobject” (p. 135). Dit is de definitie die in dit onderzoek wordt gehanteerd.

Er kunnen tenminste drie soorten werkplekleren worden onderscheiden volgens Tynjälä (2008), namelijk (a) incidenteel en informeel leren, (b) opzettelijke, maar niet-formele leeractiviteiten met betrekking tot werk en (c) de formele praktijk op de werkplek, gekoppeld aan bijvoorbeeld praktijkopdrachten van een beroepsopleiding. Eraut (2000) deed onderzoek naar informeel leren, al spreekt hij in dit kader over niet-formeel leren, dat onderverdeeld kan worden in drie types. Het eerste type betreft impliciet leren, waarbij oude en nieuwe ervaringen impliciet aan elkaar gelinkt worden. Het tweede type betreft reactief leren, hierbij is sprake van korte en haast spontane reflecties op ervaringen, communicatie en gebeurtenissen. Het derde en laatste type betreft deliberatief leren,

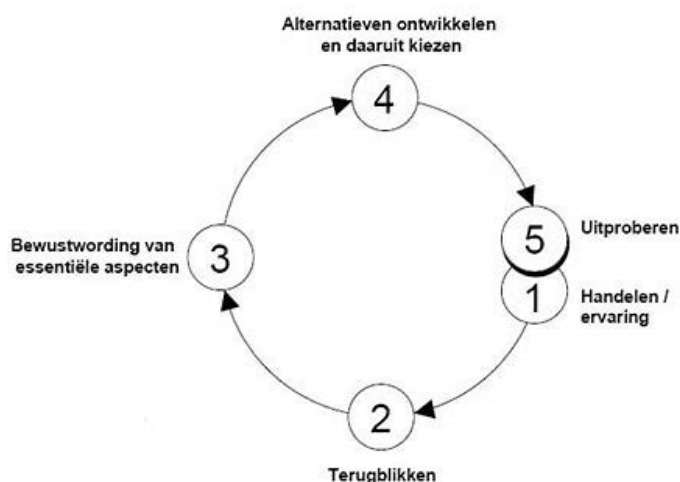
waarbij er sprake is van het herbekijken van ervaringen, communicatie en gebeurtenissen en een meer systematische wijze van reflecteren. In dit onderzoek wordt gestreefd naar deliberatief leren.

Eraut (2004) geeft aan dat een van de categorieën van leerresultaten op het werk, academische kennis en vaardigheden zijn, zoals theoretisch denken en het gebruik van kennisbronnen. Daarnaast kan men ook het vermogen vergroten om te leren van ervaring. Schutz (1967, zoals vermeld in Eraut, 2004) geeft aan dat ervaringen zinvol worden wanneer ze aandacht krijgen en worden nagestreefd. De ‘act of attention’ brengt ervaringen, die anders gewoon zouden worden beleefd, naar het gebied van het bewuste denken, waar de behandeling kan variëren van werkelijk begrijpen tot slechts noteren of nauwelijks opmerken. Verder gespecificeerd naar kennis, kan dit als volgt geclassificeerd worden binnen het beroepsonderwijs (Eraut, 2004): (a) theoretische kennis, (b) methodologische kennis, (c) praktische vaardigheden en technieken, (d) generieke vaardigheden en tot slot (e) algemene kennis over het beroep in kwestie. Binnen de context van dit onderzoek, zit het probleem met name in het gebrek aan theoretische kennis specifiek gericht op de ziektebeelden binnen de ggz die binnen de onderwijsinstelling onvoldoende aan bod komen.

Er zijn verschillende manieren waarop men op het werk kan leren, onder andere door (a) het werk zelf te doen (Collin, 2002), (b) iets nieuws te doen op het werk (Berings, Poell, & Gelissen, 2008; Collin, 2002), (c) samen te werken met collega’s (Collin & Valleala, 2005), (d) formeel onderwijs (Collin, 2002), (e) leren uit theorie of supervisie (Berings et al., 2008) en (f) te reflecteren op (Verdonschot, 2007) en evalueren van (Collin, 2002) iemands werkervaringen.

### **1.2.2. Reflectie**

Zoals in de vorige paragraaf te lezen is, is reflectie een manier waardoor men op de werkplek kan leren. In de literatuur is een grote verscheidenheid aan definities van reflecteren te vinden. Dewey (1910) geeft aan dat reflectie een manier van bewust denken is. Korthagen (2001) omschrijft reflectie als het op systematische wijze terugblikken op concreet handelen om ervaringen, kennis en/of inzichten te (her)structureren. Dit leidt vaker tot nieuwe (leer)doelen en leeractiviteiten, waardoor het reflectieproces opnieuw doorlopen kan worden. Er is dan sprake van een reflectiecyclus of -spiraal (zie Figuur 1).



*Figuur 1.* Het spiraalmodel voor reflectie (Korthagen, 2001)

Vos en Vlas (2000) omschrijven het als een bewuste en doelgerichte activiteit die ingezet kan worden voor verandering van gedrag of houding en daardoor voor leren en ontwikkelen. Door het reflecteren wordt de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context geplaatst. Het kritisch heroverwegen van de zelf gespecificeerde normen of kwaliteitscriteria voor het handelen is volgens Procee en Visscher-Voerman (2004) reflectie.

Als de definities worden bekeken, is een belangrijk overeenkomend aspect dat er van reflecteren sprake is wanneer het gaat om het (her)interpreteren van ervaringen om te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening (Benammar, 2015), dit is de definitie dit in dit onderzoek wordt gehanteerd. Er wordt daarvoor teruggekeken op een concrete ervaring, waar iets van wordt geleerd en wat resulteert in een blik op de toekomst (Mittendorff, 2014). Aan de concrete ervaring is vaak een gevoel gekoppeld, het kan iemand raken. Groen (2011) stelt dat op het moment dat iemand gevoelens ervaart bij een concrete ervaring, dit vaak een teken is dat het een betekenisvolle situatie betreft. Het is van belang dat de student dit doorziet en de gevoelens kan omzetten in een bewuste ervaring en de situatie kan duiden als betekenisvol.

In de literatuur wordt gesproken over verschillende niveaus van reflecteren. Vrieling, Stijnen, Knaapen en Van Maanen (2014) spreken eerst over twee soorten reflectie, elk met eigen niveaus. De eerste soort is actiegerichte reflectie, waaronder beschrijven, evalueren en plannen vallen. De tweede soort is betekenisgerichte reflectie, waaronder analyseren en kritisch nadenken vallen. Korthagen en Vasalos (2002) beschrijven 6 niveaus van verandering, geïnspireerd door het zogenaamde model van Bateson, namelijk (a) omgeving, (b) gedrag, (c) bekwaamheden, (d) overtuigingen, (e) identiteit en (f) betrokkenheid. Op elk van deze niveaus kan vervolgens gereflecteerd worden. Met name de reflectie op de bekwaamheden is in dit onderzoek van belang om in te schatten of hierin aanpassing nodig is. Wallman, Lindblad, Hall, Lundmark en Ring (2008) hanteren weer andere niveaus van reflectie,

namelijk (a) gebruikelijke handeling, (b) doordachte actie, (c) introspectie, (d) inhoudsreflectie, (e) procesreflectie en (f) premisse-reflectie. Deze worden door Wallman et al. (2008) in schematische vorm weergegeven (zie Figuur 2). Zoals in het schema zichtbaar wordt gemaakt, is er bij de onderste 3 niveaus geen sprake van reflectie, en bij de bovenste 3 niveaus wel. Binnen dit onderzoek wordt vooral de aandacht gericht op de inhoudsreflectie, waarbij centraal staat wat ment doet, denkt en voelt.

6. Premise reflection	
5. Process reflection	Reflective
4. Content reflection	
3. Introspection	Non-reflective
2. Thoughtful action	
1. Habitual action	

*Figuur 2.* Schema reflectieniveaus (Wallman et al., 2008)

Het reflecteren is geen doel op zich, maar een middel om tot ander handelen of alternatieve inzichten te komen. Het kan de kennis en zelfstandigheid van een student vergroten en het kan voor een verhoging van het kritisch denkvermogen en ontwikkeling van een eigen visie zorgen (Greenwood, 1998). Om de student aan te zetten tot reflecteren, kan er onder andere gebruik gemaakt worden van prompts. Een prompt is een vraag of hint die een leerling kan stimuleren bij het aanspreken van (meta)cognitieve strategieën (Berthold, Nückles, & Renkl, 2007). Verschillende strategieën kunnen worden gebruikt om reflectief leren te vergemakkelijken, zoals de kritieke incidentanalyse (Vachon & LeBlanc, 2011).

### 1.2.3. Kritieke incidenten techniek

In de vorige paragraaf is te lezen dat reflecteren op gebeurtenissen of ervaringen een effectieve manier is om leren te bevorderen. Een van die gebeurtenissen kan bijvoorbeeld een kritiek incident zijn. Dit wordt door Lean, Moizer en Newbery (2014) omschreven als een gebeurtenis die het leren kan stimuleren door vragen te stellen over wat er is gebeurd en waarom. Zij geven tevens aan dat kritieke incidentenanalyse zich bezighoudt met nadenken over oorzaken van gebeurtenissen en hun impact. Lengeling en Mora Pablo (2016) beschrijven in hun artikel de definitie van Measor (1985), die stelt dat een kritieke gebeurtenis een belangrijke gebeurtenis in het leven van de student is waarbij sprake is van cruciale beslissingen. Deze gebeurtenissen lokken bij de student uit dat deze bepaalde acties selecteert, ze leiden de student in bepaalde richtingen. Deze gebeurtenissen kunnen zowel een positief als negatief effect hebben op het individu en kunnen een verandering of reflectie activeren. Doordat

deze gebeurtenissen vaak memorabel en krachtig zijn, hebben zij een blijvende impact op de student (Lengeling & Mora Pablo, 2016). Dit is de definitie die in dit onderzoek wordt gehanteerd.

De kritieke incidenttechniek is bedacht door Flanagan (1954), die het doel en de toepassing van deze techniek als volgt samenvat: "De kritieke incidenttechniek bestaat uit een verzameling procedures voor het verzamelen van directe waarnemingen van menselijk gedrag op een zodanige manier dat het hun potentiële bruikbaarheid bij het oplossen van praktische problemen en het ontwikkelen van brede psychologische principes vergemakkelijkt" (p. 327). Vachon en LeBlanc (2011) beschrijven dat een kritieke incident analyse een gedegen beschrijving van een authentieke en door de student ervaren gebeurtenis binnen zijn of haar specifieke context beoogt. Hierdoor zou de actieve betrokkenheid van studenten bij de constructie van hun eigen kennis bevorderd worden. Door deze persoonlijke constructie is het effect blijvend, aldus Vachon en LeBlanc (2011).

Verdonschot (2007) beschrijft dat het doel van deze methode het opsporen is van kritieke situaties voor een bepaalde werkgerelateerde taak. Hierbij gaat het om gedragingen die het verschil maken tussen effectief en niet effectief uitvoeren van de taak. Dit maakt de methode geschikt om bekwaamheden op te sporen die essentieel zijn voor het verbeteren en het vernieuwen van het werk. Hierop zicht hebben is noodzakelijk om de bekwaamheden in de toekomst beter in te kunnen zetten en het leren kan hierdoor gestimuleerd worden. De persoon die een gebeurtenis heeft meegemaakt voelt zelf of die belangrijk is, en maakt deze gebeurtenis van cruciaal belang voor zichzelf (Lengeling & Mora Pablo, 2016).

Het is belangrijk dat incidenten zo snel mogelijk worden behandeld, zodat aspecten van potentieel leren niet verloren gaan (Parker, Webb, & D'Souza, 1995). Vachon en LeBlanc (2011) geven aan dat het voordelen heeft om de student zich te laten richten op kritieke incidenten die zich in het heden afspelen en niet op die zich in het verleden hebben afgespeeld. Laatstgenoemde levert vaker negatieve gevoelens van falen op, terwijl eerstgenoemde zorgt voor een hogere motivatie bij de student om zichzelf te evalueren, een vergroting van hun zelfeffectiviteit en hen kan helpen leren om te zetten in actie. Kinsella (2000) heeft het zogenaamde Pause-model beschreven welke ingezet kan worden als oefening om een kritiek incident te beschrijven. Dit model bestaat uit vijf stappen: (1) de trigger, waarbij een verrassende of onverwachte situatie geïdentificeerd wordt, (2) de doelbepaling, (3) de gap-analyse, (4) de actie die wordt uitgevoerd en (5) de evaluatie. Om het kritiek incident te identificeren kan de eerste stap van het Pause-model (Kinsella, 2000) verder geoperationaliseerd worden in negen vragen (Fridlund, Henricson, & Mårtensson, 2017): (1) Waar heeft het kritieke incident plaatsgevonden? (2) Kun je een gedetailleerde beschrijving geven van wat er is gebeurd? (3) Waarom was het incident kritiek in jouw ogen? (4) Wat heb je gedaan in verband met het incident? (5) Wat was jouw mindset gedurende het incident? (6) Wat waren jouw gedachten gedurende en na het incident?

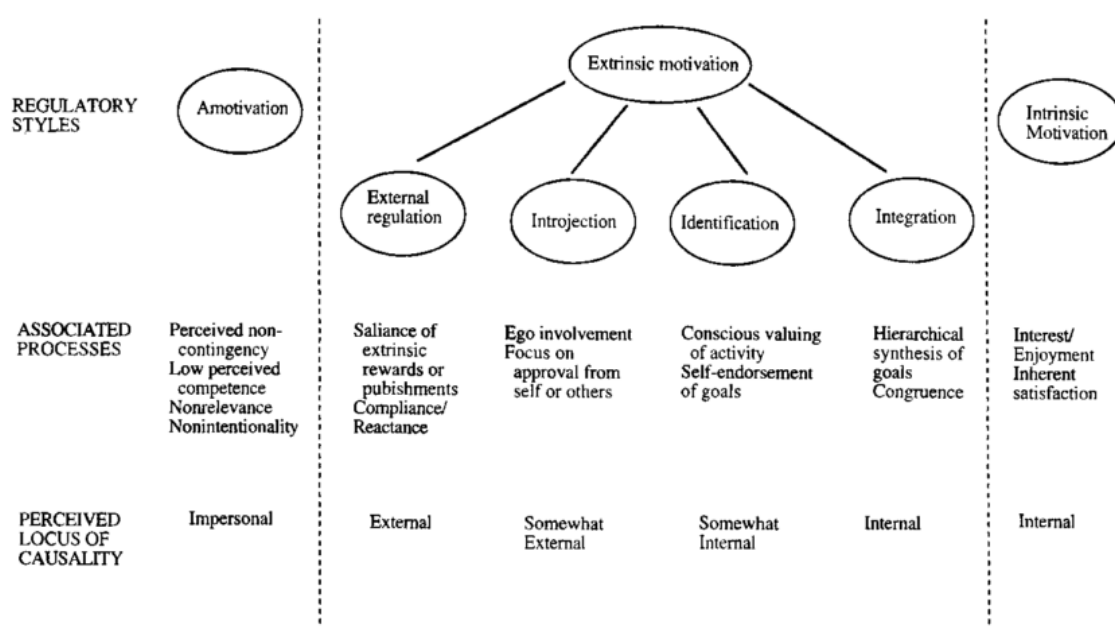
(7) Wat waren jouw gevoelens gedurende en na het incident? (8) Wat vond je het meest veeleisende aspect van het incident? (9) Wat betekent het incident sinds die tijd voor jou?

#### **1.2.4. Motivatie**

Het kunnen duiden van kritieke incidenten levert mogelijk een impuls aan de student om de ‘gap’ tussen huidige en benodigde bekwaamheden te overbruggen door middel van het uitvoeren van leeractiviteiten. Een persoon die geen impuls of inspiratie voelt om te handelen, wordt gekenmerkt als ongemotiveerd, terwijl iemand die wordt geactiveerd tot een doel wordt beschouwd als gemotiveerd (Ryan & Deci, 2000b). In de meeste motivatietheorieën wordt motivatie gezien als een unitair verschijnsel, hier is volgens Ryan en Deci (2000b) echter geen sprake van. Zij geven aan dat mensen niet alleen variëren in mate van motivatie, maar ook in de oriëntatie van die motivatie. Een van de theorieën is de door Deci en Ryan (1985) beschreven Self Determination Theory (SDT). In deze theorie wordt benadrukt hoe belangrijk de innerlijke behoefte van mensen is voor persoonlijke ontwikkeling en zelfregulering (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). De drie basisbehoeften die geïdentificeerd zijn in de SDT en essentieel zijn voor een optimale ontwikkeling zijn (a) de behoefte aan autonomie, (b) de behoefte aan competentie en (c) de behoefte aan relatie (Ryan & Deci, 2000a). In de SDT onderscheiden Deci & Ryan (1985) de verschillende soorten motivatie op basis van de verschillende redenen of doelen die aanleiding geven tot een actie.

Daar waar voorheen alleen een onderscheid gemaakt werd tussen intrinsieke motivatie (iets doen omdat het inherent interessant of plezierig is) en extrinsieke motivatie (iets doen omdat het tot een bepaald resultaat leidt), is er voortschrijdend inzicht ontstaan na meer dan drie decennia van onderzoek (Ryan & Deci, 2000b). De SDT beschrijft een continuüm met aan het ene uiterste ongemotiveerd zijn en aan het andere uiterste gemotiveerd zijn (zie Figuur 3).





*Figuur 3.* The self-determination continuum (Ryan & Deci, 2000b)

Van ongemotiveerd zijn is sprake als de motivatie om een activiteit uit te voeren volledig ontbreekt. Op het moment dat een activiteit nieuwsgierigheid opwekt, een uitdaging biedt of prettig is om uit te voeren kan intrinsieke motivatie ontstaan. Op het continuüm tussen deze twee uitersten staat extrinsieke motivatie, variërend van het uitvoeren van activiteiten omdat het ‘moet’ of om te voorkomen dat er een straf gegeven wordt, tot het uitvoeren van activiteiten om een ander doel te bereiken (Ryan & Deci, 2000b). Extrinsieke motivatie kan sterk variëren in de mate waarin deze autonoom is. Op het continuüm van nauwelijks autonoom tot meest autonoom, kan extrinsieke motivatie onderscheiden worden in (a) externe regulatie, (b) introjectie, (c) identificatie en (d) integratie. Laatstgenoemde vorm van extrinsieke motivatie deelt veel kwaliteiten met intrinsieke motivatie. Het is echter nog steeds extrinsieke motivatie omdat gedrag dat gemotiveerd wordt door geïntegreerde regulering wordt uitgevoerd voor de veronderstelde instrumentele waarde met betrekking tot een resultaat, ook al is het vrijwillig en wordt het door de persoon gewaardeerd (Ryan & Deci, 2000a).

Niet alle fasen van het continuüm hoeven doorlopen te worden, op elk punt in het continuüm kan een nieuwe gedragsregulatie aangenomen worden, afhankelijk van eerdere ervaringen en situationele factoren (Ryan et al., 1997). Hierbij kan sprake zijn van een oriëntatieverschuiving, bijvoorbeeld doordat een activiteit die in eerste instantie wordt uitgevoerd vanwege een beloning, gedurende de activiteit intrinsiek interessante eigenschappen laat ervaren (Ryan & Deci, 2000b). De relevantie van het eerder beschreven motivatiecontinuüm voor het onderwijs, is het bewerkstelligen van extrinsieke motivatie van leerling, die zo veel mogelijk kenmerken vertoont van geïntegreerde motivatie (Schuit,

de Vrieze, & Slegers, 2011). Hiermee wordt onder andere gestreefd naar betere schoolresultaten (Miserandino, 1996) en kwalitatief hoogwaardig leergedrag (Grolnick & Ryan, 1987).

### 1.3 Onderzoeksvragen

In de vorige paragrafen werd het theoretische kader beschreven, waarin zowel het werkplekleren, reflectie, motivatie en de kritieke incidenttechniek een plaats hebben.

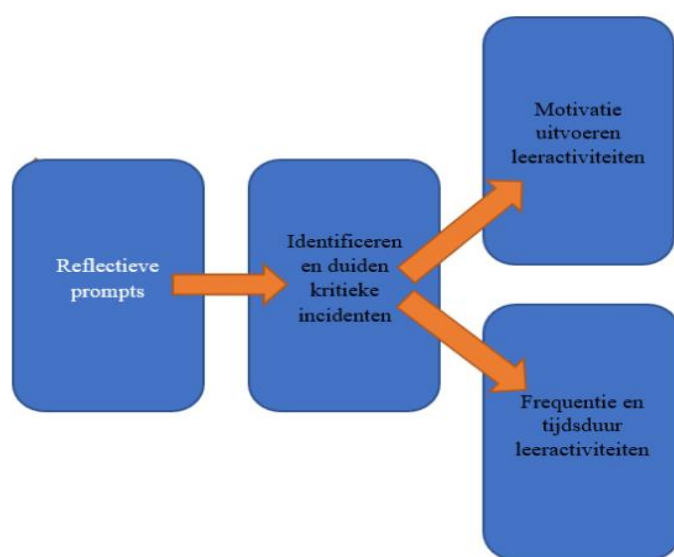
De centrale vraag van het onderzoek luidt:

*‘Hoe ervaren studenten verpleegkunde op mbo- en hbo-niveau de invloed van het duiden van kritieke incidenten op de werkplek op de motivatie voor en de frequentie en tijdsduur van het uitvoeren van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten binnen de ggz-instelling?’*

Deelvragen hierbij zijn:

1. Hoe wordt de invloed ervaren van de reflectieve prompts op het kunnen duiden van kritieke incidenten bij studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?
2. Hoe wordt de invloed ervaren van het duiden van kritieke incidenten op de motivatie voor het uitvoeren van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten van studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?
3. Hoe wordt de invloed ervaren van het duiden van kritieke incidenten op de frequentie en tijdsduur van de uitvoer van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten bij studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?

Schematisch weergegeven zien de vragen er als volgt uit (zie Figuur 4):



*Figuur 4.* Schematische weergave deelvragen

## 2. Methode

### 2.1 Ontwerp

Het onderzoek werd gericht op studenten Verpleegkunde binnen een ggz-instelling in het zuiden van het land. Binnen deze instelling werd een meervoudige casestudy naar de ervaren invloed van het duiden van kritieke incidenten op de motivatie en uitvoer van theoretische leeractiviteiten uitgevoerd. Een casestudy wordt beschreven als de meest geschikte manier voor een “diepgaande verkenning van een afgebakend systeem op basis van uitgebreide dataverzameling” (Creswell, 2014, p. 493). De respondenten kregen allemaal een instrument uitgereikt met daarin enkele stappen gericht op het duiden en ontleden van kritieke incidenten. De respondenten werden gevraagd om gedurende vier weken wekelijks tijdens drie diensten van acht uur een bewuste pauze te nemen en te reflecteren op een situatie die in betreffende dienst had plaatsgevonden door het gebruik van het daarvoor opgestelde instrument. De ervaren invloed van het kunnen duiden van kritieke incidenten werd benaderd vanuit leerlingenperspectief. Er is gekozen voor het afnemen van interviews zowel voor en na de interventie. Robson en McCartan (2016) geven aan dat een interview een flexibele en aanpasbare manier is om zaken uit te vinden. Interviewen geeft de mogelijkheid om door te vragen naar bijvoorbeeld onderliggende motieven en aandacht te besteden aan onder andere non-verbale reactie, in tegenstelling tot het laten invullen van een vragenlijst. Daarnaast liet de onderzoeker de respondenten twee keer een gevalideerde vragenlijst invullen over de motivatie om deze zowel voor als na de interventie in kaart te brengen. Ook werd gevraagd gedurende de onderzoekstermijn een logboek bij te houden over de frequentie en tijdsduur van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten. Hiervoor is gekozen om de tijdsinvestering op het moment zelf zo nauwkeurig mogelijk weer te geven en om schattingen achteraf

te voorkomen. Als laatste werd gevraagd om tijdens de onderzoeksperiode minimaal een keer een kritiek incident schriftelijk te beschrijven aan de hand van het uitgereikte instrument.

De data werden kwalitatief geanalyseerd op basis van een grounded-theory benadering waarbij gebruik werd gemaakt van een open, axiaal en selectief coderingssysteem (Creswell, 2014; Strauss & Corbin, 1998) dat werd opgesteld door de onderzoeker aan de hand van de verkregen data en welke daar waar mogelijk gekoppeld werd aan het theoretische kader.

Voor het afnemen van interviews is medewerking van respondenten nodig. Hiervoor is een zekere mate van wederkerigheid noodzakelijk (Blomberg, Burrell, & Guest, 2003). Daartoe werd een zo groot mogelijke mate van openheid en transparantie gegeven. De anonimiteit van de respondenten werd gewaarborgd en er werd gezorgd dat zij geen schade ondervonden van deelname, door de tijdsinvestering beperkt te houden en de informatie uitsluitend voor dit onderzoek te gebruiken. Tijdens het veldonderzoek werden emic en etic data verzameld (Creswell, 2014). Emic data betreft de informatie die respondenten gaven in interviews. Etic data zijn gegevens volgend uit interpretaties van de onderzoeker. Daarnaast werd gereflecteerd op de invloed die de interviewer heeft gehad tijdens het interviewen en analyseren. Tot slot werden alle bevindingen aan de respondenten teruggekoppeld, zodat misvattingen voorkomen werden en resultaten daar waar nodig aangepast werden.

## 2.2 Onderzoeksgroep

Dit onderzoek werd opgezet binnen de instelling waar de onderzoekster werkzaam is, in dit onderzoek beschreven als zorginstelling A. Binnen zorginstelling A werken circa 2000 medewerkers, waarvan 600 in de functie van verpleegkundige op mbo (EQF 4) of hbo (EQF 6) niveau. Daarnaast zijn er jaarlijks circa 38 verpleegkundigen in opleiding met een leerarbeidsovereenkomst en per periode circa 32 verpleegkundigen in opleiding met een stageovereenkomst. Alle verpleegkundigen in opleiding binnen zorginstelling A werden gevraagd hun medewerking te verlenen aan het onderzoek. Op basis van de in het thesisvoorstel beschreven *mixed methods* onderzoeksbenadering werd de grootte van de steekproef berekend met de G\*Power maat (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007). Bij een alfa van .05, een power van .80 en een medium effectgrootte van 0.5, waren er 102 participanten nodig voor de onafhankelijke t-test en 27 participanten voor de gepaarde t-test. Aangezien onderzoek enkel in de eigen instelling onvoldoende respondenten op zou leveren om te voldoen aan de berekende G\*Power, werd een collega-instelling benaderd om medewerking te verlenen. Binnen deze instelling waren op dat moment circa 100 verpleegkundigen in opleiding.

Aangezien -ondanks herhaaldelijke verzoeken en herinneringen- het aantal respondenten uiteindelijk te laag was om het voorgenomen *mixed methods* onderzoek uit te voeren (zie thesisvoorstel), is in nauw overleg met de onderzoeksbegeleider gekozen voor een andere

onderzoeksbenadering, namelijk een kwalitatief onderzoek. De studenten die positief reageerden op de oproep en ten tijde van het onderzoek in dienst waren van Zorginstelling A, zijn benaderd voor definitieve deelname. Doordat de respondenten verschillen in opleidingsniveau, leerjaar en leeftijd, werd een complex beeld verkregen van het centrale fenomeen (Creswell, 2014). De respondenten kunnen als volgt omschreven worden (zie Tabel 1):

Tabel 1

*Overzicht respondenten*

<b>Respondent</b>	<b>Niveau</b>	<b>Leerjaar</b>	<b>Leeftijdscategorie</b>
Student 1	hbo	2	20 - 30 jaar
Student 2	hbo	1	20 - 30 jaar
Student 3	hbo	4	30 - 40 jaar
Student 4	hbo	2	20 - 30 jaar
Student 5	mbo	1	30 - 40 jaar
Student 6	mbo	4	30 - 40 jaar
Student 7	hbo	4	20 - 30 jaar
Student 8	hbo	4	20 - 30 jaar
Student 9	mbo	3	20 - 30 jaar
Student 10	hbo	1	30 - 40 jaar

## 2.3 Materialen en instrumenten

Verskillende materialen en instrumenten werden in dit onderzoek gebruikt; (a) een schriftelijk reflectie-instrument met prompts gericht op het duiden van kritieke incidenten, (b) een gevalideerde schaal om de motivatie te meten, (c) een vragenlijst om de frequentie en tijdsduur van uitgevoerde leeractiviteiten te meten, (d) twee topiclijsten voor de semigestructureerde interviews met de respondenten en (e) een door de onderzoeker opgesteld coderingsschema. Alle instrumenten zijn opgenomen in de bijlagen.

### 2.3.1. Schriftelijk reflectie-instrument met prompts gericht op het duiden van kritieke incidenten

Het schriftelijke reflectie-instrument (zie bijlage 1) is gebaseerd op het zogenaamde ‘Pause-model’ (Kinsella, 2000). Het model bestaat uit vijf stappen, namelijk (1) de trigger, waarbij een verrassende of onverwachte situatie geïdentificeerd wordt, (2) de doelbepaling, waarbij het gewenste resultaat voor de situatie aangegeven wordt, (3) de gap analyse, waarbij de gap tussen de actuele situatie en het

gewenste resultaat wordt geïdentificeerd, (4) de actie, waarbij in actie geëxperimenteerd wordt of de hypothese getest wordt om dicht bij het gewenste resultaat te komen (in het geval van dit onderzoek zijn dit de theoretisch georiënteerde leeractiviteiten) en (5) de evaluatie, waarin het succes van de interventie of actie wordt bepaald. Door de respondenten wekelijks via een mail te wijzen op deze vragen, werd gepoogd hen bewust te laten letten op de kritieke incidenten en hen daar gericht mee aan de slag te laten gaan. Alle vijf stappen werden vertaald in vragen die zij zichzelf in betreffende diensten stelden en waarvoor zij een reminder ontvingen in de vorm van mails. De vierde stap werd daarnaast beantwoord met de vragenlijst gericht op leeractiviteiten (zie paragraaf 2.3.3).

De eerste stap is verder uitgewerkt in concrete vragen gericht op onder andere de locatie van het kritieke incident, een gedetailleerde beschrijving daarvan, wat de student heeft gedaan, wat zijn of haar gedachten en gevoelens waren gedurende en na het incident en waarom het incident kritiek was in de ogen van de student. Deze vragen zijn ingezet om de respondenten te helpen het kritieke incident te duiden en te ontleden.

### **2.3.2. Motivatieschaal**

Voor het meten van motivatie is gekozen voor de gevalideerde Situational Motivation Scale (SIMS), die is ontwikkeld door Guay, Vallerand & Blanchard (2000) om situationele motivatie in het onderwijs te meten. Hiervoor is gekozen omdat in deze vragenlijst expliciet de motivatie voor het uitvoeren van activiteiten centraal staat. De Self Determination Theory (Deci & Ryan 1985; 2000) vormt de theoretische basis voor de SIMS. Eerder beschreven constructen uit de SDT staan centraal, namelijk intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en ongemotiveerd zijn. Guay et al. (2000) hebben besloten om geen items gericht op introjectie en integratie toe te voegen, omdat zij van mening zijn dat deze twee dimensies uiteindelijk niet te onderscheiden zijn van de rest (Gamboa, Valadas, & Paixão, 2017).

De SIMS bestaat uit 16 vragen, verdeeld over 4 categorieën die corresponderen met eerder beschreven constructen. Elke vraag kan beantwoord worden op een 7-punts Likertschaal met als antwoordmogelijkheden variërend tussen '1: helemaal mee oneens' en '7: helemaal mee eens' (Guay et al., 2000). Er is gebruik gemaakt van de Nederlandse vertaling door Sol en Stokking (2009), die vervolgens door de onderzoekster niet ingrijpend en slechts wat betreft taal is aangepast ten opzichte van het originele instrument om de duidelijkheid voor de studenten te vergroten (zie Bijlage 2). De hoofdvraag die met behulp van het instrument beantwoord wordt, is 'Met welke reden voer je de activiteit uit?' De algemene term 'activiteit' is in dit onderzoek vervangen door 'leeractiviteit gericht op de ggz', waardoor de hoofdvraag is vervangen door 'met welke reden voer je de op de ggz gerichte leeractiviteiten uit?'. Vervolgens zijn ook de individuele items aangepast door 'activiteiten' te

vervangen door ‘leeractiviteiten’. Voorbeelditems zijn: ‘ik voer de leeractiviteiten uit, maar ik ben er niet zeker van dat ze de inspanning waard zijn.’, ‘omdat ik deze leeractiviteiten interessant vind.’ en ‘omdat ik geen enkele keuze heb.’.

Door middel van vijf studies is van de Engelse variant de interne consistentie van de subschalen aangetoond met acceptabele Cronbach’s alpha (Cronbach, 1951) waarden. De Cronbach’s alpha is gemiddeld in de vijf studies voor de subschaal ‘intrinsieke motivatie’ .92, voor de subschaal ‘geïdentificeerde regulatie’ .77, voor de subschaal ‘externe regulatie’ .78 en voor de subschaal ‘amotivatie’ eveneens .78 (Guay et al., 2000). De constructvaliditeit van de SIMS blijkt uit verschillende analyses, onder andere door de relatie tussen de SIMS en de motivatiefactoren. De vragenlijst heeft een structuur waarbij de theoretische constructen van intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en ongemotiveerd zijn wordt weergegeven, aldus Guay et al. (2000). De SIMS blijkt gevoelig genoeg om intra-individuele veranderingen in motivatie op te sporen.

### **2.3.3. Logboek frequentie en tijdsduur van uitgevoerde leeractiviteiten**

Er werd door de onderzoeker in de literatuur geen logboek gevonden dat voldeed aan de verwachtingen waardoor de onderzoeker deze zelf heeft ontworpen (zie Bijlage 3). Hierin kon de respondent gedurende de onderzoeksperiode dagelijks aan geven welke theoretisch georiënteerde leeractiviteiten uitgevoerd werden, hoe vaak deze uitgevoerd werden en wat de tijdsduur is geweest. Vervolgens werden deze gegevens samengevat per week. Door het logboek voor te structureren, werd gepoogd de kans op *bias* te beperken (Robson & McCartan, 2016).

### **2.3.4. Topiclijsten semigestructureerde interviews**

De topiclijsten voor de semigestructureerde interviews werd samengesteld aan de hand van het theoretische kader. De topiclijst van de eerste interviews bestond uit vragen over (a) werkplekleren, (b) reflectie, (c) leeractiviteiten en (d) motivatie (zie Bijlage 4). De topiclijst van de tweede interviews bestond uit vragen over (a) kritieke incidenten, (b) het gebruikte instrument, (c) leeractiviteiten en (d) motivatie (zie Bijlage 5). Beide topiclijsten werden als leidraad gebruikt tijdens de semigestructureerde interviews. Data werd verzameld over de ervaren invloed van het schriftelijke reflectie-instrument met prompts op het kunnen duiden van kritieke incidenten en de ervaren invloed van het duiden van de kritieke incidenten op de motivatie voor en uitvoer en frequentie van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten gericht op de ggz.

### **2.3.5. Coderingsschema**

De onderzoeker heeft aan de hand van open, axiaal en selectief coderen een coderingsschema opgesteld waarin de hoofdcategorieën, codes en subcodes opgenomen zijn. Daar waar van toepassing, is de bron uit de literatuur vermeld (zie Bijlage 6).

## **2.4 Procedure**

Bij Zorginstelling A werd via de wetenschapscommissie toestemming gevraagd om het onderzoek uit te voeren. De manager opleidingen van Zorginstelling A en de managers van de afdelingen waar de studenten hun praktijkleerperiode doorliepen werd om toestemming gevraagd om het onderzoek uit te voeren. De studenten kregen een mail met daarin uitleg over het onderzoek en de vraag om medewerking te verlenen. Nadat zij toezegden hun medewerking te verlenen door middel van het ondertekenen en terugsturen van toestemmingsformulieren, werden zij uitgenodigd voor een eerste afspraak.

De respondenten zijn gestart met het invullen van de SIMS, net als met het logboek over de frequentie en tijdsduur van leeractiviteiten van week 0. Deze lijsten namen samen circa 10 minuten in beslag. Vervolgens vond een 0-meting plaats middels een semigestructureerd interview, waarin onder andere hun motivatie om leeractiviteiten gericht op de ggz uit te voeren werd besproken, net als de frequentie en tijdsduur die ze daar op dat moment aan besteedden. Het interview heeft tussen de 30 en 45 minuten in beslag genomen. Vervolgens kregen de respondenten mondeling uitleg over de interventie. Middels een schriftelijk reflectie-instrument met prompts zijn zij gedurende drie diensten per week, vier weken lang individueel aan de slag gegaan met het duiden van kritieke incidenten. Gedurende deze periode hielden de respondenten voor zichzelf dagelijks middels een logboek bij wat de frequentie en tijdsduur was van de uitgevoerde theoretisch georiënteerde leeractiviteiten gericht op verdieping in de ggz. Dit nam gemiddeld 5 minuten per dag in beslag. Minimaal één keer in deze periode hebben zij de vragen uit het reflectie-instrument ook schriftelijk beantwoord en deze naar de onderzoeker gestuurd, dit nam circa 30 minuten in beslag. Ook vulden zij net voorafgaand aan het tweede interview opnieuw de SIMS in, wat circa 5 minuten in beslag heeft genomen.

Na uitvoering van deze interventie in de vastgestelde periode werd de 1-meting uitgevoerd, bestaande uit een semigestructureerd interview met alle respondenten met daarin expliciete aandacht voor het gebruik en opbrengst van het reflectie-instrument en het duiden van kritieke incidenten. Alle interviews werden opgenomen met een audiorecorder en vervolgens letterlijk getranscribeerd. De uitwerking hiervan werd aan de respondenten voorgelegd om misinterpretatie te voorkomen, achteraf bleek hiervan nauwelijks sprake. Alle transcripten werden ondertekend geretourneerd.



## 2.5 Data-analyse

Er werden 10 respondenten geïnterviewd, waarvan een man. Om de anonimiteit van de respondenten te kunnen waarborgen werd iedereen een gender-neutrale identiteit toegekend. De interviews werden allemaal handmatig getranscribeerd, waarna ze kwalitatief werden geanalyseerd en met behulp van het programma Nvivo 12 Pro werden gecodeerd. Door middel van het open axiale en selectieve coderingssysteem, voortkomend uit de grounded theory design (Strauss & Corbin, 1998; Creswell, 2014) werden alle gevonden concepten tot categorieën gevormd volgens een iteratief proces. Tijdens de eerste stap, het open coderen, werden vijf transcripten in de omvang van een alinea geknipt. Deze eenheden kregen allen de van toepassing zijnde codes waarna er gekeken werd naar welk concept er vooral in naar voren kwam. Deze code werd toegekend aan de alinea. De codes zijn gedefinieerd aan de hand van literatuur waar mogelijk en aan de hand van de data waar van toepassing. Tijdens de volgende stap, de axiale codering, werden de codes gegroepeerd, samengevoegd en teruggebracht tot de volgende hoofdcategorieën: (1) werpleklerin, (2) reflectie (3) kritieke incidenten en (4) motivatie. Alle concepten die de hoofdcategorieën beïnvloedden zijn vervolgens als deelcategorieën hieraan toegewezen als codes en daar waar van toepassing vervolgens subcodes. Daar waar mogelijk werden de definities om deze codes te beschrijven afgeleid uit het theoretisch kader. Dit codeerschema werd toegepast op de overige zeven interviews. Als laatste werden tijdens de fase van selectieve codering verbanden gelegd tussen de verschillende hoofdcategorieën en werden onderlinge relaties gezocht. De uitkomsten werden geïnterpreteerd en verwerkt in deze multiple casestudy (Creswell, 2014).

Naast de data verkregen uit de interviews werd data geanalyseerd verkregen uit de SIMS, de logboeken en verslagen. De scores van de SIMS lijst, die twee keer door elke respondent werd ingevuld, werd geanalyseerd waarbij de 0-meting werd vergeleken met de 1-meting. Daarnaast werd de frequentie en tijdsduur van uitgevoerde theoretisch georiënteerde leeractiviteiten van de verschillende respondenten vastgesteld door het doornemen van de logboeken en werd ook hier de 0-meting vergeleken met de 1-meting. Tot slot werden de verslagen gelezen die door de respondenten werden geschreven over kritieke incidenten die zij gedurende de onderzoeksperiode hebben meegemaakt.

## 2.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Miles, Huberman en Saldaña (2014) beschrijven enkele criteria waaraan kwalitatief onderzoek zou moeten voldoen, om de interne betrouwbaarheid en validiteit te vergroten. In dit onderzoek is hier rekening mee gehouden. Een criterium voor validatie is dat coderingen context-rijk zijn en betekenis hebben. In het hoofdstuk resultaten werd om deze reden met quotes gewerkt, verkregen uit de semigestructureerde interviews met respondenten. Een volgend criterium is triangulatie, wat inhoudt

dat er verschillende methoden gebruikt zijn, in het geval van dit onderzoek de semigestructureerde interviews, gevalideerde SIMS-vragenlijst, het logboek en de verslagen van de kritieke incidenten. Onder hetzelfde criterium valt de triangulatie van de datatypen, in het geval van dit onderzoek de data verkregen uit de interviews omgevormd tot transcripten, de uitkomsten van de vragenlijsten en de verslagen. Daarnaast werd de verkregen data getoetst en gerelateerd aan relevante theorie over werkpleklerin, reflectie, motivatie en kritieke incidenten.

Voor de conclusies die getrokken worden uit de codering van de interviews dient de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bepaald te worden. Op basis van de data werd een codeerschema opgesteld met daarin de codes, subcodes, definities en bronvermelding. Een onafhankelijke onderzoeker is gevraagd om op basis van dit schema 3 willekeurig gekozen en geanonimiseerde transcripten van interviews te coderen. Hierna werd de Krippendorff's alpha berekend door middel van een berekening binnen SPSS, versie 25. Krippendorff's alpha wordt beschreven als een standaard betrouwbaarheidsmaat die gebruikt kan worden ongeacht het aantal waarnemers, meetniveaus, steekproefgroottes en de aan- of afwezigheid van ontbrekende gegevens (Hayes & Krippendorff, 2007). Het is een statistische maat om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te meten door vast te stellen hoe vaak de twee onderzoekers het naar verwachting oneens zullen zijn, en vervolgens te meten hoe vaak ze het daadwerkelijk oneens waren (Krippendorff, 2004). De Krippendorff's alpha kan variëren tussen 0 (waarin beide beoordelaars het volledig oneens zijn met elkaar) tot 1 (waarin beide beoordelaars het volledig eens zijn met elkaar). De Krippendorff's alpha van het eerste interview bedraagt .840, van het tweede interview .890 en van het derde interview .830. Al deze scores worden gespecificeerd als een acceptabele mate van overeenstemming, waarbij .800 geldt als drempelwaarde voor een acceptabele maat en .670 voor een voorlopige conclusie (Krippendorff, 2004).

### **3. Resultaten**

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken aan de hand van een algemeen overzicht van de frequentie van de toegewezen codes (zie Tabel 2) en de deelvragen horende bij de onderzoeksvraag. Deze zullen in dezelfde volgorde behandeld worden als beschreven in paragraaf 1.3. Steeds worden na de deelvraag de belangrijkste resultaten genoemd, waarna dit verder wordt toegelicht. De resultaten komen voort uit de semigestructureerde interviews, de ingevulde vragenlijsten over motivatie, de ingeleverde verslagen over kritieke incidenten en de door de respondenten bijgehouden logboeken met betrekking tot frequentie en tijdsduur van de theoretisch georiënteerde leeractiviteiten gericht op de ggz. Dit zal daar waar van toepassing worden ondersteund door enkele quotes verkregen uit de interviews.

De data van de cases zijn afkomstig van een tweetal interviews bij 10 respondenten (allen student) aan de hand van een lijst met topics gebaseerd op informatie verkregen uit het theoretische kader, de tweemaal ingevulde SIMS, het bijgehouden logboek van de frequentie en tijdsduur van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten gericht op de ggz en de ingestuurde verslagen over kritieke incidenten. Door 10 cases binnen deze ggz-instellingen te bestuderen werd gepoogd inzicht te krijgen in de ervaren invloed van het kunnen duiden van kritieke incidenten op de motivatie voor en de frequentie en tijdsduur van de uitvoer van op de ggz gerichte leeractiviteiten. Hiertoe werden de 10 cases met elkaar en met het theoretische kader vergeleken. Waar nodig werd aanvullende literatuur gezocht over nieuw ingebrachte factoren.

Tabel 2

*Overzicht frequentie van toegewezen codes*

<b>Categorie</b>	<b>(Sub)code</b>	<b>Aantal interviews (2 per respondent)</b>	<b>Frequentie</b>
<b>Kritieke incidenten</b>	Gebruik instrument: beperkingen	6	7
	Gebruik instrument: voordelen	8	13
	Identificatie kritiek incident	18	32
	Opbrengst duiden kritiek incident: beleidsopbrengst	6	7
	Opbrengst duiden kritiek incident: leeropbrengst	13	27
	Voorbeelden kritiek incident: trigger	16	35
	Voorbeelden kritiek incident: doelbepaling	9	14
	Voorbeelden kritiek incident: gapanalyse	10	18
	Voorbeelden kritiek incident: acties	10	34
	Voorbeelden kritiek incident: evaluatie	5	8
<b>Motivatie</b>	Amotivatie/ongemotiveerd	5	7
	Extrinsieke motivatie	13	37
	Intrinsiek motivatie	16	34
<b>Reflectie</b>	Reflectie a.d.h.v. een model	10	20
	Reflectie-onderwerp	10	39
	Reflectie-opbrengst	7	14
<b>Werkplek- leren</b>	Leerrendement	2	3
	Leren in de praktijk: belemmeringen	6	7
	Leren in de praktijk: feedback	6	15

Leren in de praktijk: leerproces	10	55
Leren in de praktijk: overleg collega's	8	14
Leren in de praktijk: theorie toepassen	6	13
Randvoorwaarden om te leren: context	7	12
Randvoorwaarden om te leren: organisatie	2	3
Randvoorwaarden om te leren: tijd	4	9
Randvoorwaarden om te leren: veilig leerklimaat	5	11
Randvoorwaarden om te leren: voorbereiding school	10	18
Theoretische leeractiviteiten: belemmeringen	4	6
Theoretische leeractiviteiten: consultatie collega's	10	24
Theoretische leeractiviteiten: gebruik cursussen	8	9
Theoretische leeractiviteiten: gebruik handboek	9	15
Theoretische leeractiviteiten: gebruik internet	12	38
Theoretische leeractiviteiten: gebruik vakbladen	3	5
Theoretische leeractiviteiten: keuze voor leeractiviteit	13	43

### 3.1 Resultaten Deelvraag 1

*Hoe wordt de invloed ervaren van de reflectieve prompts op het kunnen duiden van kritieke incidenten bij studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?*

Bij deze deelvraag hoort vooral stap 1 van het instrument, namelijk de trigger (zie paragraaf 2.3.1). De overige stappen komen met name bij de volgende deelvragen aan bod. Alle respondenten (n= 10) onderkennen het bestaan van kritieke incidenten binnen de geestelijke gezondheidszorg. De studenten herkennen de kritieke incidenten veelal aan een bepaald (buik)gevoel dat bij hen opgeroepen wordt. Kritieke incidenten komen op de ene afdeling meer voor dan op de andere afdeling en zijn daarnaast afhankelijk van de student zelf: wat de ene student duidt als een kritiek incident komt niet overeen met wat een andere student als zodanig duidt. Het gebruik van het reflectie-instrument met de prompts en het bewust worden van de gevoelens die een kritiek incident op kan roepen bij een student, zijn volgens hen behulpzaam geweest bij de verdere ontdekking van dit fenomeen doordat zij kritieke incidenten konden ontleden door het beantwoorden van de vragen in het instrument.

Door acht van de tien respondenten wordt aangegeven dat de reflectieve prompts hebben gezorgd voor het kunnen duiden van het kritieke incident en voor bewustwording met betrekking tot leren. Doordat zij zich bewust zijn geworden van de theorie over de kritieke incidenten, waarin wordt beschreven dat een kritiek incident vaak kan worden geïdentificeerd doordat dit een bepaald gevoel bij

de student oproept, zijn de studenten zich daarvan bewust geworden. Student 10 vertelt hierover het volgende: *‘Ja, als het spannend wordt, of ik denk er komt druk op de manier van of ik wil het goed doen want dat is belangrijk voor mezelf, of de spanning loopt op op de afdeling dan voel ik dat echt in mijn buik. Dus daar [wijst naar maagstreek]. Dan leg ik wel de link van even stoppen, waar komt dit vandaan. Daar sta ik wel bij stil’.*

De respondenten hebben allen minimaal 1 verslag ingeleverd waarin zij de verschillende stappen van het instrument beschrijven. Deze zijn gelezen door de onderzoeker en besproken tijdens het tweede interview. De respondenten beschrijven verschillende soorten kritieke incidenten. Een incident dat door elke respondent zonder twijfel onder deze term valt, is het steekincident dat één dag voor de uitrol van dit onderzoek plaatsvond binnen de zorginstelling. Tijdens deze steekpartij raakten vier verpleegkundigen fysiek gewond en een veelvoud daarvan werd mentaal geraakt. Door eenieder wordt onderkend dat dit een kritiek incident is waarvan men kan leren. Student 2 verwoordde het als volgt: *‘Ja, jawel, want het is bij ons op de afdeling toch wel thema geweest hoor, het hele incident. [...] We hebben een paar collega’s die ook werkzaam zijn geweest op die afdeling dus die konden de mensen die daar werkten, dus dan wordt het ook weer wat zwaarder gemaakt. En ja, we hebben het toch wel bespreekbaar gemaakt tijdens de intervisie. En als je er dan nog eens over met elkaar in gesprek gaat dan klinkt het helemaal eh... dan ga je er nog meer over nadenken. Jawel, ik vond dat wel voor mezelf een kritiek, een zwaar kritiek incident.’*

De kritieke situaties die de respondenten vervolgens zelf meegemaakt en beschreven hebben, variëren qua onderwerp. Immers: de student bepaalt zelf of een incident kritiek is in zijn of haar ogen, daar is geen standaard voor. In Tabel 3 staan de verschillende kritieke incidenten beschreven.

Tabel 3

*Kritieke incidenten per respondent*

Respondenten	Korte beschrijving kritiek incident
Student 1	Zelfbeschadigend gedrag patiënt
Student 2	Beleidsbepaling patiënt die niet aansloot bij normen respondent
Student 3	Fysieke agressie door patiënt met verwondingen respondent als gevolg
Student 4	Weigering eten door patiënt met persoonlijkheidsproblematiek
Student 5	Dreigende agressie van patiënt richting collega’s
Student 6	Zelfbeschadigend gedrag patiënt
Student 7	Dreigend agressief gedrag (onder andere met mes) door patiënt
Student 8	Oninvoelbaar gedrag patiënt
Student 9	Fysiek onwel worden van een patiënt
Student 10	Onrealistische dagplanning op de afdeling

Uit de tabel blijkt dat zes van de 10 respondenten een kritiek incident beschrijven over (dreigende) agressie jegens teamleden of de patiënt zelf, het zogenaamde zelfbeschadigend gedrag.

Enkele voorbeelden worden toegelicht:

*‘Een tijd geleden hebben we een patiënt gehad en die had heel veel snijwonden zelf toegebracht, het was één bloedbad op die kamer. Wat voor mij dan heel goed werkt -en dat heb ik in de loop der jaren geleerd- is om alles op te lossen, alles af te handelen en als het dan allemaal weer rustig is, om dan gewoon even terug te gaan naar de plek waar het allemaal gebeurd is. Omdat mijn laatste herinnering aan die plek dan de rust is en niet dat hele incident dat er zich heeft afgespeeld. En dat doe ik eigenlijk altijd als er iets redelijk heftigs gebeurd is, voor mij werkt dat heel goed.’ (Student 1)*

*‘Ja bijvoorbeeld laatst was er iets gebeurd dat een patiënt was geëscaleerd, hij had voor het kantoor gestaan met een mes, enne, was op de deur aan het eh, ja slaan en was aan het schreeuwen dat mijn collega’s naar buiten moesten komen.’ (Student 7)*

*‘Ja, we zaten aan tafel te eten met alle jeugdigen en ik had 1 jongere begrensd in zijn gedrag en die reageerde gelijk heel fel, heel persoonlijk en ook echt met zo’n angstaanjagende blik dat ik het heel oninvoerbaar vond.’ (Student 8)*

*‘Ja goed, er is iemand van de cliënten onwel geworden. Hij voelde zich niet goed en dat heeft eigenlijk meerdere uren geduurd van eh... aangeven dat hij hoofdpijn had eh, tot uiteindelijk overmatig braken en echt door de benen zakken.’ (Student 9)*

Er is ook een kritieke situatie geweest die ervoor heeft gezorgd dat de respondent stilviel qua leerproces: de student viel ziek uit en heeft al de energie nodig gehad voor herstel. Hierover zei Student 3: *‘Eh, ik heb een agressie incident meegemaakt waarin dat ik geslagen en geschopt ben geworden door een jeugdige. Ehm, waarin dat ik niet de controle had volgens de FIT [fysieke interventie training, red] om deze situatie te beheersen of het handhaven. Eh, ja, dat ik de situatie niet onder controle had. Dus dat de jeugdige vooral de controle had in deze situatie. En dat ik echt gericht meermaals slaag heb gekregen. Een paar keer met een vuist en wel 10 keer schoppen heb gehad.’*

### **3.2 Resultaten Deelvraag 2**

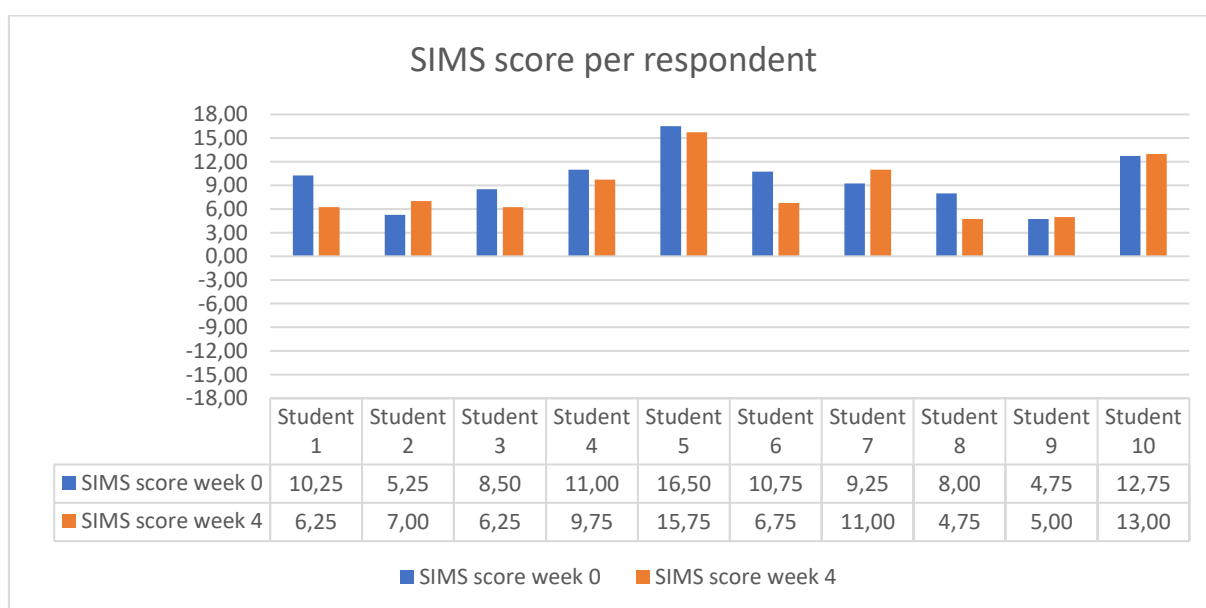
*Hoe wordt de invloed ervaren van het duiden van kritieke incidenten op de motivatie voor het uitvoeren van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten van studenten verpleegkunde binnen een zorginstelling?*

De respondenten geven allen aan gemotiveerd te zijn voor het werken en leren binnen de geestelijke gezondheidszorg. Het kunnen duiden van kritieke incidenten heeft niet gezorgd voor een verandering

van de motivatie bij hen. Deze was en bleef onverminderd hoog voor het uitvoeren van theoretische georiënteerde leeractiviteiten binnen de ggz.

De motivatie voor het uitvoeren van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten is besproken tijdens de interviews en gemeten middels een schriftelijke gevalideerde vragenlijst, namelijk de SIMS (Guay et al., 2000). De score van de vragenlijst kan variëren tussen -18 (volledig ongemotiveerd) tot 18 (volledige intrinsieke motivatie). Alle 10 de respondenten hebben de vragenlijst twee keer ingevuld: een keer voor de start van de interventie, een keer na afloop van de interventie. Hier zaten steeds minimaal vier werkweken tussen. Zij scoren allen beide keren boven 0. Hoe hoger de score, hoe groter de zelfbeschikking in de richting van de geanalyseerde situatie (Guay et al., 2000).

Van de 10 respondenten scoren vier respondenten de meting na de interventie hoger dan de eerste keer, namelijk student 2, student 7, student 9 en student 10. De overige respondenten scoren na de interventie lager dan de eerste keer. De scores per respondent zijn zichtbaar in onderstaande staafdiagram en gegevenstabel (zie Figuur 5).



*Figuur 5. SIMS-score per respondent*

Er is een gepaarde t-toets uitgevoerd om de scores van de SIMS 0-meting te vergelijken met de scores van de SIMS 1-meting. Gemiddeld was de score van de participanten op de 0-meting van de SIMS een (gem. = 9,70; SD = 3,45) hogere score op motivatie dan nadat ze de interventie uitvoerden (gem. = 8,55; SD = 3,68). Dit verschil,  $p = .13$  is echter niet significant. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de groep respondenten te klein is om hier gefundeerde uitspraken over te doen.

De motivatie wordt door de respondenten in de interviews veelal betiteld als intrinsiek, met daarbij de redenatie dat zij expliciet hebben gekozen voor een opleidingstraject binnen de ggz. Echter uit de data verkregen uit de SIMS-vragenlijst blijkt dat er ook vaker sprake is van extrinsieke motivatie, bijvoorbeeld doordat zij met name gemotiveerd zijn om een bepaalde opdracht af te ronden of hun verpleegkunde diploma te behalen. Dit is zichtbaar in onderstaande tabel (zie Tabel 4) waarin het gemiddelde is uitgerekend voor de 0-meting en de 1-meting per construct uit de SDT (Deci & Ryan, 1985). Zichtbaar is dat de scores van intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie (wat -samen met externe regulatie- wordt geschaard onder extrinsieke motivatie (Guay et al., 2000)) ongeveer even hoog zijn.

Tabel 4

*Gemiddelden 0- meting en 1-meting per construct*

<b>Meting</b>	<b>Intrinsieke motivatie</b>	<b>Geïdentificeerde regulatie</b>	<b>Externe regulatie</b>	<b>Ongemotiveerd</b>
0-meting	5,35 <i>SD= 0,82</i>	5,52 <i>SD= 0,76</i>	3,02 <i>SD= 1,12</i>	1,75 <i>SD= 0,57</i>
1-meting	5,27 <i>SD= 0,84</i>	5,80 <i>SD= 0,74</i>	3,70 <i>SD= 0,76</i>	2,00 <i>SD= 0,99</i>

Tijdens de interviews kwam er geen verschil naar voren. De studenten vinden zichzelf zonder uitzondering allemaal erg gemotiveerd om theoretisch georiënteerde leeractiviteiten gericht op de ggz uit te voeren. Een van de respondenten (Student 2) zei er het volgende over:

*‘Ja ik heb gewoon nog steeds heel veel motivatie voor de opleiding in het algemeen en voor de leeractiviteiten. Ik vind de psychiatrie ontzettend interessant en ik vind het vooral heel interessant als ik daarin zelf wat regie mag nemen in welke thema’s... Want nu ook, ik vind dit leuk want het is een casus die ik zelf mag uitkiezen en die ik zelf kan uitdiepen en verdiepen.’*

Er zit wel verschil in voorkeur voor activiteiten. Zo wordt de motivatie voor het gebruik van internet -waarbij door met name de hbo-studenten wordt gezocht in wetenschappelijke databases- door het merendeel van de respondenten hoger genoemd dan het gebruik van handboeken. Student 10 zei hierover in het interview: *‘Ik gebruik het wel, ik merk dat ik ze minder snel erbij pak dan internet, omdat op internet daar kan ik het intikken en dan komt het tot mij zeg maar. Ik heb een reeks boeken voor de opleiding nou aangeschaft en ik merk dat je daar toch moet gaan zoeken en dat je het minder snel hebt en ook minder snel bij de hand hebt. Dus vandaar dat ik het prettig vind om te bladeren en om even lekker te kunnen lezen, maar dat ik dat toch minder snel doe.’*



Respondenten geven desgevraagd aan zowel intrinsiek, als extrinsiek gemotiveerd te zijn. Over intrinsieke motivatie wordt door Student 6 gezegd: *'Ik vind... ik ben voornamelijk wel intrinsiek gemotiveerd. Ik hoef dat niet zo van buitenaf, ik zoek zelf wel de dingen op waar ik meer over wil weten.'* Het verschil tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie ligt onder andere bij de aansturing ervan en in hoeverre het vanuit de student zelf komt (Ryan & Deci, 2000b). Student 8 zei in het interview: *'Sommige dingen vind ik oprecht heel interessant en daar kan ik me dan ook helemaal in verliezen, zoiets als gedrag, daar hoeft ook niemand me op aan te sturen, daar hoeft ook geen situatie over voor te komen. Dat vind ik echt gewoon oneindig interessant.'*

De meeste studenten geven aan intrinsiek gemotiveerd te zijn aangezien zij allen zelf bewust voor een opleiding binnen de ggz hebben gekozen. Er kan in dat geval echter nog steeds sprake zijn van extrinsieke motivatie. In dat geval worden bijvoorbeeld leeractiviteiten uitgevoerd omdat deze een ander doel dienen, bijvoorbeeld het behalen van een diploma (Ryan & Deci, 2000b). Dit blijkt ook uit het verhaal van Student 2: *'Ik denk niet dat, want ik was juist wel gemotiveerd want ik wilde heel graag de opdracht af hebben. Dat is dan mijn motivatie: ik wil de opdracht af hebben, niet van ik vind dit leuk. Nee, ik wil gewoon mijn opdracht af hebben, dat is dan een motivatie. En ja, het stagneerde omdat ik het gewoon, ik kwam niet ja... ik raakte er vast in en ik had geen ideeën meer, ik wist ook niet hoe ik het vorm wilde geven en dat is dan waarschijnlijk omdat ik het niet zo leuk vind. Of dat was dan bijvoorbeeld een stukje kwaliteit, en daar doe ik heel veel mee met kwaliteit maar om daar dan echt specifiek een opdracht, dan moet dat volgens speciale richtlijnen. Dat vond ik gewoon niet zo leuk. En dan wil ik hem gewoon af hebben.'*

Een van de respondenten heeft een dermate ernstige kritieke situatie meegemaakt dat zij vervolgens enkele weken ziek is geweest. In deze weken was de motivatie voor de uitvoer van deze activiteiten volledig afwezig. De impact van het doorgemaakte incident was zo groot dat alle energie naar herstel ging, en er geen ruimte was voor andere zaken. Hierover zei student 3: *'Nee ja, wat ik zelf gemerkt heb is dat ik ziek ben geweest tussendoor, dus daarin lag mijn motivatie even op 0'.*

Zowel de resultaten van de interviews als de uitkomst van de gepaarde t-toets, bevestigen dat de motivatie voor het uitvoeren van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten niet significant door de interventie is veranderd tijdens de onderzoeksperiode.

### 3.3 Resultaten Deelvraag 3

*Hoe wordt de invloed ervaren van het duiden van kritieke incidenten op de frequentie en tijdsduur van de uitvoer van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten bij studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?*

Het kunnen duiden van de kritieke incidenten zorgde tijdens de onderzoeksperiode vaker niet dan wel tot een toename van de frequentie en tijdsduur van theoretische georiënteerde leeractiviteiten in de ggz, gemeten in minuten per week. De respondenten werden gevraagd naar de frequentie en tijdsduur van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten gedurende de onderzoeksperiode, direct gelinkt aan de interventie en gericht op het duiden van kritieke incidenten. Als helder is wat het kritiek incident is, kan het doel bepaald worden, dus welke bekwaamheden nodig zijn om de situatie goed aan te pakken (Kinsella, 2000). Uit de interviews bleek dit een moeilijke stap te zijn. In hoeverre kunnen studenten goed inschatten wat ze aan bekwaamheden nodig hebben, als ze nog geen volledig zicht op de situatie hebben? Student 9 vertelde hier over: *‘Ja, want ik had voor mezelf gewoon echt geen idee wat er aan de hand zou kunnen zijn, dat is dan gewoon puur giswerk. Het was niet dat er iets in mijn hoofd op kwam van misschien is het dit of dat. Ik dacht, die man voelt zich gewoon hartstikke slecht.’*

Dit geldt niet voor alle respondenten. Student 4 kon wel precies aangeven wat de doelbepaling was en wat de huidige bekwaamheden waren waardoor er gericht informatie opgezocht kon worden: *‘Ja, ik heb met name gekeken welke thema is hier nou. Dat is natuurlijk als eerste de Borderline persoonlijkheidsstoornis. Wat weet ik daarvan en wat weet ik daar nog niet van? Ehm, uiteraard ook het stukje voeding en diëet, van wat hoe zit dan nu eigenlijk precies met calorie-inname en als iemand een maaltijd overslaat, hoe wel of niet belangrijk is dat eigenlijk wanneer iemand wil aankomen of afvallen. [...] Dus dat waren eigenlijk de punten waarvan ik dacht: hier moet ik, heb ik een stukje bekwaming misschien in te behalen.’* Betreffende student gaf aan wel al ervaring te hebben met bijvoorbeeld de Borderline persoonlijkheidsstoornis. Zij heeft hierover al voorkennis in de vorm van een cognitieve kapstok. Dit zijn schema's in het lange termijn geheugen waaraan nieuwe kennis gelinkt kan worden, wat van belang is om tot leren te kunnen komen (Ausubel, 1960).

Nadat vastgesteld is wat de doelbepaling is en wat de huidige bekwaamheden zijn, dan kan de student de 'gap' tussen die twee bepalen (Kinsella, 2000). Om deze te overbruggen, kunnen leeractiviteiten ingezet worden. De respondenten hebben dit bijgehouden in de logboeken, deze zijn geanalyseerd. Er zijn in totaal 10 logboeken ingeleverd waarin week 0 is bijgehouden (voor de interventie) en waarin weken 1 tot en met 4 zijn bijgehouden (tijdens de interventie).

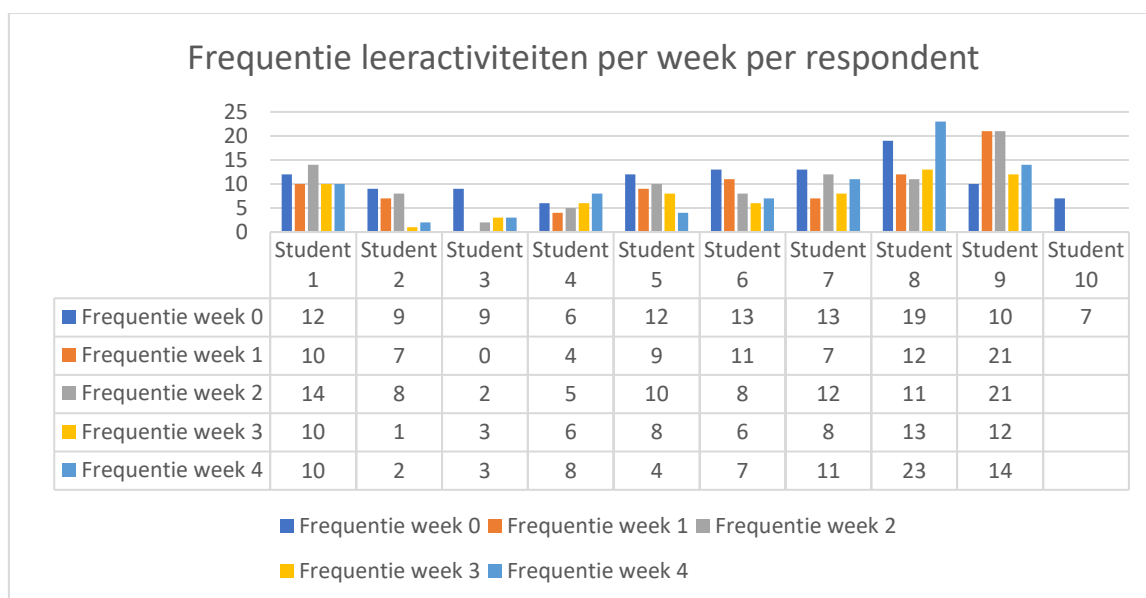
De frequentie van het aantal keren dat een theoretisch georiënteerde leeractiviteit werd uitgevoerd, werd bijgehouden van week 0 tot en met week 4, zie Figuur 6. Op student 9 na was bij elke respondent de frequentie van de uitgevoerde theoretisch georiënteerde leeractiviteiten in week 0 hoger dan het gemiddelde van week 1 tot en met 4 (zie Tabel 5).

Tabel 5

*Frequentie uitgevoerde theoretisch georiënteerde leeractiviteiten*

Respondenten	Frequentie week 0	Frequentie gemiddeld week 1 - 4
Student 1	12	11
Student 2	9	4,5
Student 3	9	2
Student 4	6	5,75
Student 5	12	7,75
Student 6	13	8
Student 7	13	9,5
Student 8	19	14,75
Student 9	10	17
Student 10	7	Ontbreekt

Kijkende naar de losse weken zijn er frequenties hoger. In onderstaande grafiek met gegevenstabel is de hoogste frequentie per week af te lezen zodat zichtbaar wordt bij wie en wanneer de frequentie toe is genomen na de interventie en bij wie niet (zie Figuur 6).

*Figuur 6. Frequentie theoretische georiënteerde leeractiviteiten per week per respondent*

Daarnaast zijn de theoretisch georiënteerde leeractiviteiten bijgehouden in minuten, waarbij voor week 1 tot en met 4 een berekening is gemaakt naar de gemiddelde tijdsinvestering in minuten per week.

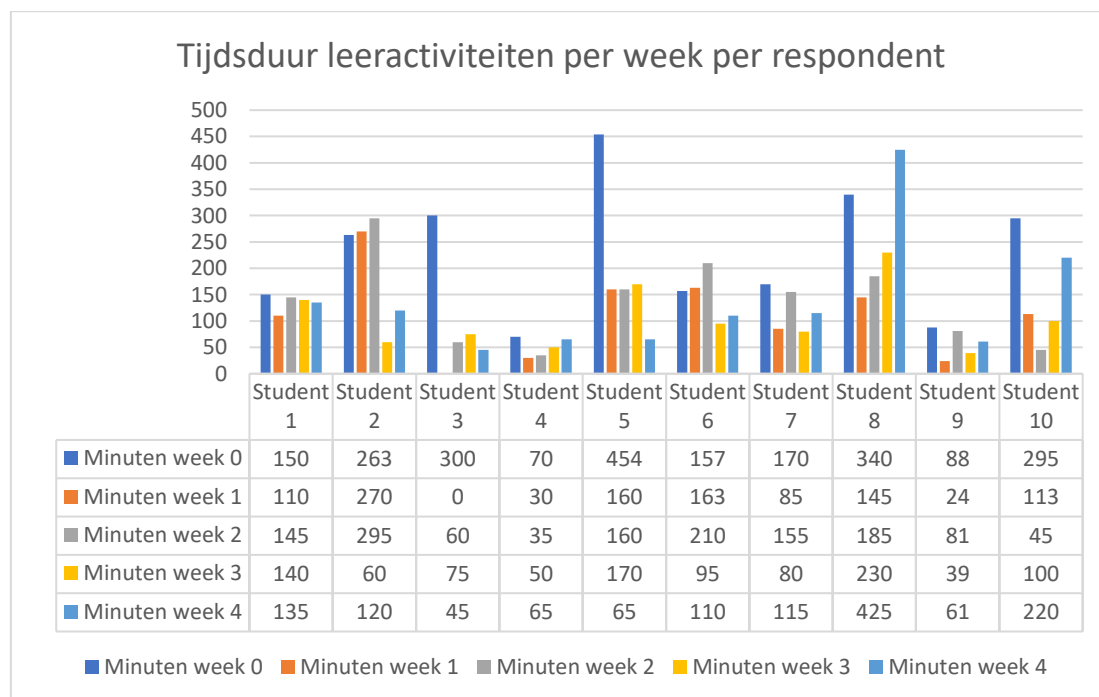
Zonder uitzondering blijkt de investering in minuten in week 0 hoger te zijn dan het gemiddelde van week 1 tot en met 4 (zie Tabel 6).

Tabel 6

*Tijdsinvestering uitgevoerde theoretisch georiënteerde leeractiviteiten*

Respondenten	Tijdsinvestering week 0	Tijdsinvestering gemiddeld week 1 - 4
Student 1	150 minuten	133 minuten
Student 2	262 minuten	186 minuten
Student 3	300 minuten	45 minuten
Student 4	70 minuten	45 minuten
Student 5	454 minuten	139 minuten
Student 6	157 minuten	145 minuten
Student 7	170 minuten	109 minuten
Student 8	340 minuten	246 minuten
Student 9	88 minuten	51 minuten
Student 10	295 minuten	126 minuten

Kijkende naar de losse weken zijn er enkele investeringen hoger. In onderstaande grafiek met gegevenstabel is de grootste tijdsinvestering per week zichtbaar zodat zichtbaar wordt bij wie en wanneer de tijdsinvestering toe is genomen na de interventie en bij wie niet (zie Figuur 7).



Figuur 7. Tijdsduur theoretische georiënteerde leeractiviteiten per week per respondent

Over de verschillende soorten leeractiviteiten is tijdens de interviews gesproken. Aangeven wordt door een respondent dat het invullen van de lijst heeft gezorgd voor een stuk bewustwording aangezien deze er eerder nooit zo bij stil heeft gestaan hoeveel activiteiten er uitgevoerd worden. Over de keuze van leeractiviteiten wordt door enkele respondenten aangegeven dat dit veelal bepaald wordt door de doelbepaling, de beschikbaarheid van tijd, de ervaren veiligheid van het leerklimaat, de bereikbaarheid van collega's en de locatie waar de student zich bevindt.

Over de beschikbaarheid van tijd wordt gezegd door student 1: *'Het hangt ook af van de situatie waar je in zit. Als je een rustige dienst hebt en je merkt dat bij iemand de spanning langzaam op begint te lopen, kun je de theorie er op na gaan slaan. Maar op het moment dat die spanning heel snel oploopt, wil je eigenlijk zo snel mogelijk er een interventie op kunnen zetten en niet eerst nog uitgebreid gaan opzoeken. Want in die tijd kan de spanning zo ver opgelopen zijn dat het bommetje barst en dat wil je ook voorkomen voor iedereen.'* Dit wordt door meerdere respondenten benadrukt: enkele zaken lenen zich om achteraf op te reflecteren -wat de respondent aangeeft daadwerkelijk te doen-, maar niet om onderbroken te worden om een theoretisch georiënteerde leeractiviteit uit te gaan voeren.

Een veilig leerklimaat wordt aangegeven als randvoorwaarde om leeractiviteiten uit te voeren die bestaan uit het consulteren van een collega. Student 7 benoemt: *'Ja, eigenlijk wel, het lag wel aan de collega's eraan... omdat ik bij sommige collega's minder durfde te vragen als bij de ander. Of ook minder bespreken. Ik vind het wel heel belangrijk dat ik me op mijn gemak voel en bij, ja soms heb je wel eens bij iemand dat je denkt van oh, misschien vindt hij het wel een domme vraag ofzo, of eh, dan doe ik dat niet. Maar eh, dan zoek ik het zelf op maar dan zal je het uiteindelijk toch nog moeten vragen maar dat vind ik vaak wel lastig. Maar dat ligt ook aan echt aan de collega's met wie ik ben, maar meestal heb ik wel zo gewerkt, eh geleerd ja.'*

## **4. Conclusie en discussie**

### **4.1 Conclusie**

De centrale vraag van het onderzoek luidde: 'Hoe ervaren studenten verpleegkunde op mbo- en hbo-niveau de invloed van het duiden van kritieke incidenten op de werkplek op de motivatie voor en de frequentie en tijdsduur van het uitvoeren van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten binnen de ggz-instelling?' Op basis van het uitgevoerde onderzoek kan geconcludeerd worden dat de respondenten zich allen bewust zijn van de kritieke incidenten, dat het gebruikte instrument hen heeft geholpen met het duiden van deze incidenten, dat het heeft gezorgd voor een bewustwording met betrekking tot het leren, maar dat het geen positieve verandering heeft veroorzaakt in de motivatie of de frequentie en

tijdsduur van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten binnen de ggz. Per deelvraag zullen de belangrijkste conclusies beschreven worden.

#### *4.1.1 Hoe wordt de invloed ervaren van de reflectieve prompts op het kunnen duiden van kritieke incidenten bij studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?*

De voorzichtige conclusie luidt dat uitleg over kritieke incidenten en hoe deze te herkennen, heeft bijgedragen aan het duiden van deze kritieke incidenten omdat voor eenieder de definitie daarvan en het ervaren nut in de praktijk helder is geworden. Kanttekening daarbij is dat sommige studenten het lastig vonden om het kritieke incident als zodanig te omschrijven als het in hun ogen iets kleins was. Net voorafgaand aan het onderzoek vond er een steekincident plaats binnen Zorginstelling A waarbij enkele collega's gewond zijn geraakt. Door elke respondent werd dit zonder twijfel geduid als een kritiek incident. Andere situaties vielen daarbij in eerste instantie in het niet. Het duiden van een (onderbuik)gevoel als aanwijzing dat er sprake zou kunnen zijn van een kritiek incident (Lengeling & Mora Pablo, 2016), heeft voor bewustwording gezorgd bij de studenten. Het gebruik van het instrument met daarbij de gestelde vragen, hebben de studenten geholpen de kritieke incidenten te ontleden. Zij hebben een positieve invloed ervaren van de reflectieve prompts op het kunnen duiden van kritieke incidenten. Uit de interviews en de verslagen van de kritieke incidenten blijkt het echter wel lastig om de beleidsopbrengst voor een instelling van het duiden van een kritiek incident te kunnen scheiden van de leeropbrengst voor de individuele student. Risico hiervan is dat de opbrengst beperkt blijft tot bijvoorbeeld het aanpassen van werkprocessen binnen de instelling en de individuele student niet tot leren komt. Tenslotte bleek het moeilijk om vast te stellen welke bekwaamheden nodig zijn om een taak goed uit te kunnen voeren als er nog geen volledig zicht is op de situatie.

#### *4.1.2. Hoe wordt de invloed ervaren van het duiden van kritieke incidenten op de motivatie voor het uitvoeren van leeractiviteiten van studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?*

De voorzichtige conclusie die getrokken kan worden, is dat de studenten hun motivatie tijdens de praktijkleerperiodes binnen de instelling om theoretisch georiënteerde leeractiviteiten uit te voeren als hoog bestempelen en daar vaak de term 'intrinsiek' aan toewijzen, terwijl dit niet als zodanig blijkt uit de afgenomen gevalideerde SIMS-vragenlijsten. Het duiden van kritieke incidenten heeft binnen dit onderzoek geen overwegend positief effect daarop gehad.

#### *4.1.3 Hoe wordt de invloed ervaren van het duiden van kritieke incidenten op de frequentie en tijdsduur van de uitvoer van theoretisch georiënteerde leeractiviteiten bij studenten verpleegkunde binnen de zorginstelling?*

Op basis van de ingevulde logboeken en interviews kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de frequentie en tijdsduur van de theoretisch georiënteerde leeractiviteiten over het algemeen niet zijn toegenomen. Zonder uitzondering zijn de frequentie en tijdsduur van de leeractiviteiten in week 0 hoger dan het gemiddelde van week 1 tot en met 4. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat week 0 buiten de zomerperiode viel, een 1 participant ziek is uitgevallen als gevolg van het kritieke incident en ook dat door het gebruik van het instrument en dan met name de stap doelbepaling, de kans aannemelijk is dat de studenten veel doelgerichter aan de slag zijn gegaan met de leeractiviteiten. In dit geval werd de kwantiteit van de leeractiviteiten gemeten, de validiteit hiervan kan in twijfel getrokken worden.

#### **4.2. Significantie onderzoek**

Door de dubbele vergrijzing in de regio van de zorginstelling en de arbeidsmarktproblematiek is tijd schaars in de gezondheidszorg (Adriaansen, 2018). Elke minuut die de verpleegkundige besteedt aan deskundigheidsbevordering, kan niet besteed worden aan direct patiëntencontact.

Deskundigheidsbevordering is echter noodzakelijk om de patiënt de meest optimale zorg te bieden, recht te kunnen blijven doen aan alle veranderingen waaraan de gezondheidszorg onderhevig is (Van Merriënboer, 2010) en de beoogde kwaliteit te leveren, waaraan de zorgverzekeraars en gemeenten steeds meer eisen stellen. Dit onderzoek is erop gericht de deskundigheidsbevordering op efficiënte wijze in te richten, binnen de context van het werkveld. In het geval van studenten verpleegkunde is dit van belang, aangezien zij binnen de ggz specifieke kennis nodig hebben om het verpleegkundig proces zo efficiënt en effectief mogelijk te plannen en uit te voeren, om zo de kwaliteit hoog te houden en de tijdsinvestering laag. De patiënt is hier primair bij gebaat, maar indirect ook de zorginstelling, de zorgverzekering en de overheid.

Continue professionele educatie wordt meestal aangeboden in de vorm van een korte cursus of workshop, die vaak ergens anders plaatsvinden dan op de werkplek. Een gevolg hiervan is scheiding van de context (Vachon & LeBlanc, 2011). Door relatie te leggen tussen het werken en leren, kunnen deze contexten verbonden worden. In dit onderzoek kan reflectie gezien worden als een vorm van verbinding, waarbij een kritiek incident een gebeurtenis is waarop gereflecteerd kan worden. Door ondersteuning te bieden bij het duiden van kritieke incidenten door de prompts die werden gebruikt in dit onderzoek, kan werken gerelateerd worden aan nieuwe vormen en processen van leren. Resultaten uit dit onderzoek, zoals de gebruikte prompts en het door de onderzoeker ontwikkelde coderingsschema, kunnen mogelijk bijdragen aan het vinden van manieren om de huidige context, waarin losstaande en formele continue educatie wordt aangeboden aan gezondheidszorgmedewerkers,

te transformeren in een die bevorderlijk is voor reflectie, zelfregulerend en transformatief leren (Vachon & LeBlanc, 2011).

### **4.3 Discussie en aanbevelingen**

#### *4.3.1 Beperkingen onderzoek*

Er zijn enkele beperkingen in dit onderzoek. Allereerst zegt de gebruikte statistische maat Krippendorff's alpha alleen iets over de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, maar de beoordelaren kunnen het natuurlijk ook beiden fout hebben. Derhalve dienen conclusies met betrekking tot het coderen met enige voorzichtigheid aangenomen te worden (Krippendorff, 2004).

Daarnaast betrof het een in omvang beperkte groep respondenten, bestaande uit leerlingen die weliswaar varieerden in leeftijd, opleidingsniveau en leerjaar, maar die wel allen specifiek voor een leerwerktraject gekozen hebben in de ggz en hiervoor expliciet hebben gesolliciteerd. De resultaten dienen in dat licht bekeken te worden.

#### *4.3.2. Aanbevelingen*

Sommige studenten vinden het lastig om een door hen gekozen situatie te labelen als kritiek incident als het in hun ogen wat kleins is. Het woord 'kritiek' zou – zoals Schluter, Seaton en Chaboyer (2008) al suggereren- mogelijk beter vervangen kunnen worden door 'significante gebeurtenis' om dit te voorkomen.

Wat de respondenten gemeen hebben, is dat zij vrijwel allemaal een trigger ervaren bij een kritiek incident doordat het een bepaald gevoel bij hen oproept. Dit fenomeen wordt beschreven door Lengeling en Mora Pablo (2016) die stellen dat de persoon die een gebeurtenis heeft meegemaakt zelf voelt of die voor hen belangrijk is. De bewustwording van de betekenis van gevoel heeft hen geholpen bij het duiden van kritieke incidenten, aldus enkele respondenten. De rol van emotie als aanleiding om te gaan leren lijkt derhalve interessant voor vervolgonderzoek.

Het blijkt voor de respondenten moeilijk om vast te stellen welke kennis en bekwaamheden nodig zijn om een taak goed uit te kunnen voeren als er nog geen volledig zicht is op de situatie. In de visie van de onderzoeker is dit een essentiële tekortkoming waarbij hulp van begeleiders nodig is die deze 'helicopterview' wel hebben. Als voorkennis ontbreekt, moet er een kader geboden worden waarin nieuwe kennis geplaatst kan worden (Ausubel, 1960). Gedacht kan worden aan het gebruik van een op opleidingsniveau afgestemd beroepscompetentieprofiel waarin de specifieke (praktijk)eisen van de ggz vermeld worden, inclusief voorwaardelijke kennis (GGZNederland, 2012a, 2012b). Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is hoe het bieden van dit kader ingebed kan worden in de begeleiding van studenten.



Motivatie wordt door studenten als snel als intrinsiek verwoord in de interviews terwijl dit uit vragenlijsten niet blijkt. Dit kan liggen aan gebrek aan inzicht in dit fenomeen waardoor er een vertekend beeld ontstaat over wat intrinsieke motivatie precies is en vervolgens over de toe- of afname van motivatie gedurende de onderzoeksperiode. Doordat de respondenten tijdens het onderzoek aan de slag zijn gegaan met doelbepaling, kan de motivatie mogelijk gelabeld worden als extrinsiek aangezien de leeractiviteiten op dat moment uitgevoerd worden om het doel te behalen, en niet omdat de leeractiviteit zelf als plezierig wordt ervaren (Ryan & Deci, 2000b). Dit kan mogelijk een verklaring zijn voor de afname van motivatie in de vragenlijsten, terwijl de respondenten allen benoemen geen verschil op te merken gedurende de onderzoeksperiode.

In dit onderzoek werd vastgesteld dat de frequentie en tijdsduur van de theoretisch georiënteerde leeractiviteiten over het algemeen niet zijn toegenomen na de interventie. Hiervoor werd de kwantiteit van de leeractiviteiten gemeten. Oorzaak kan zijn dat door het gebruik van het instrument, en dan met name de stap doelbepaling, de studenten veel doelgerichter aan de slag zijn gegaan met de leeractiviteiten. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is dat er expliciet naar de kwaliteit en gepastheid van de leeractiviteiten wordt gekeken om te onderzoeken of daar een effect meetbaar is.

## 5. Referenties

- Adriaansen, M. (2018). Arbeidsmarkt: zoeken naar oplossingen voor tekorten. *TVZ*, 128(5), 16-18.
- Akkerman, J. (1971). Schets Van de Rechtshistorische Betekenis Van Het Gildewezen. *Tijdschrift voor Rechtsgeschiedenis*, 39(1), 3-72.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51(5), 267.
- Benammar, K. (2015). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van onderwijs*, 34(15), 14-17.
- Berings, M., Poell, R., & Gelissen, J. (2008). On-the-job learning in the nursing profession: Developing and validating a classification of learning activities and learning themes. *Personnel Review*, 37(4), 442-459.
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564-577.
- Blomberg, J., Burrell, M., & Guest, G. (2003). The human-computer interaction handbook. L: Erlbaum Associates Inc., Hillsdale, NJ, USA.
- Bos, M. (2004). Breed opleiden mislukt als psychiatrie buiten beeld blijft. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 28(7), 7-12.
- Collin, K., & Valleala, U. M. (2005). Interaction among employees: how does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, Groot-Brittannië: Pearson Education.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: MA: DC Heath.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fridlund, B., Henricson, M., & Mårtensson, J. (2017). Critical Incident Technique applied in nursing and healthcare sciences. *SOJ Nursing & Health Care*, 3(1), 1-5.

- Gamboa, V., Valadas, S., & Paixão, O. (2017). Validation of a Portuguese version of the Situational Motivation Scale (SIMS) in academic contexts. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 547-557.
- GGZNederland. (2012a). *GGZ-verpleegkundige: beroepscompetentieprofiel HBO*. Zwolle: Èpos Press.
- GGZNederland. (2012b). *GGZ-verpleegkundige: Beroepscompetentieprofiel MBO*. Zwolle: Èpos Press.
- GGZNederland. (z.d.). *Kwaliteit en veiligheid*. Retrieved from <https://www.ggz nederland.nl/themas/kwaliteit-en-veiligheid>
- Greenwood, J. (1998). The role of reflection in single and double loop learning. *Journal of Advanced Nursing*, 27(5), 1048-1053.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren de basis* (2e druk): Groningen: Wolters Noordhoff.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213. doi:10.1023/A:1005614228250
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication methods and measures*, 1(1), 77-89.
- Kallenberg, A. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*: Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Cernel, K., März, V., Maes, J., . . . Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(1), 4-11.
- Kinsella, E. A. (2000). *Professional Development and Reflective Practice: Strategies for learning through professional experience, A workbook for practitioners*: CAOT Publications.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*: IVLOS, Universiteit Utrecht, WCC.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Lambregts, J., Grotendorst, A., & van Merwijk, C. (2016). *Bachelor of Nursing 2020: een toekomstbestendig opleidingsprofiel 4.0* Springer.

- Lean, J., Moizer, J., & Newbery, R. (2014). Enhancing the impact of online simulations through blended learning: A critical incident approach. *Education+ Training*, 56(2/3), 208-218.
- Lengeling, M. M., & Mora Pablo, I. (2016). Reflections on critical incidents of EFL teachers during career entry in Central Mexico. *How*, 23(2), 75-88.
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. *Teachers' lives and careers*, 61-77.
- Merriënboer, v. J. J. (2010). *Innovatief onderwijs ontwerpen in het gezondheidsdomein*: Maastricht University.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3rd: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*, 88(2), 203.
- Mittendorff, K. (2014). Leren reflecteren. *Het onzekere voor het zekere: Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*, 37-60.
- Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk *Handboek human resource development* (pp. 248-263): Springer.
- Parker, D. L., Webb, J., & D'Souza, B. (1995). The value of critical incident analysis as an educational tool and its relationship to experiential learning. *Nurse Education Today*, 15(2), 111-116.
- Procee, H., & Visscher-Voerman, I. (2004). Reflecteren in het onderwijs: een kleine systematiek. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 37-44.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Schluter, J., Seaton, P., & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique: a user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 107-114.
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.

- Sol, Y., & Stokking, K. M. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken: Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO: IVLOS*, Universiteit Utrecht.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*: Sage publications  
Thousand Oaks, CA.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154.
- Vachon, B., & LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. *Medical Education*, 45(9), 894-904.
- Van Gog, T. (2013). *Voorbeeldig leren*. (Oratie), Erasmus University Rotterdam.
- Verdonschot, S. (2007). Reflectie op het werk om leren te bevorderen. In A. Grotendorst (Ed.), *Verleiden tot leren op het werk* (pp. 67-79). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vos, H., & Vlas, W. (2000). *Reflectie en actie*. Dinkel Instituut / Faculteit der Elektrotechniek  
Universiteit Twente. Enschede.
- Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, M., & Van Maanen, N. (2014). Van actiegericht naar betekenisgerichte reflectie. *Onderwijsinnovatie*, 36-39.
- Wallman, A., Lindblad, A. K., Hall, S., Lundmark, A., & Ring, L. (2008). A categorization scheme for assessing pharmacy students' levels of reflection during internships. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(1), 1-10.
- Wong, L.-H., & Looi, C.-K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364-2381.
- Wong, L. H. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E19-E23.

## **Bijlage 1: Schriftelijk reflectie-instrument gericht op het duiden van kritieke incidenten**



Beste student,

Je hebt aangegeven mee te willen werken met een wetenschappelijk onderzoek gericht op het duiden van kritieke incidenten. Je krijgt gedurende vier weken, die je zelf kiest in de maanden juli en augustus 2019, tijdens drie diensten per week het verzoek om tijdens deze diensten bewust pauze te nemen om te onderzoeken welke kritieke incidenten die dienst hebben plaatsgevonden en welke gevolgen deze voor jou hebben (gehad). Je ontvangt wekelijks een reminder, deze ontvang je via de mail van de instelling. De interventie bestaat uit 5 stappen, het is de bedoeling dat je de antwoorden minimaal 1 keer gedurende deze periode verwerkt in een verslag. De stappen zijn:

### **1. De trigger, waarbij een verrassende of onverwachte situatie geïdentificeerd wordt**

De eerste stap is het identificeren van een kritiek incident, verrassende of onverwachte situatie. Dit is een belangrijke gebeurtenis tijdens de dienst waarbij sprake is van cruciale beslissingen. Deze gebeurtenissen lokken bij jou uit dat je bepaalde acties selecteert, ze leiden jou in bepaalde richtingen. Deze gebeurtenissen kunnen zowel een positief als negatief effect hebben op jou. Hiervoor kun je jezelf de volgende vragen stellen:

- Waar heeft het kritieke incident plaatsgevonden?
- Kun je een gedetailleerde beschrijving geven van wat er is gebeurd?
- Waarom was het incident kritiek in jouw ogen?
- Wat heb je gedaan in verband met het incident?
- Wat was jouw mindset gedurende het incident?
- Wat waren jouw gedachten gedurende en na het incident?
- Wat waren jouw gevoelens gedurende en na het incident?
- Wat vond je het meest veeleisende aspect van het incident?
- Wat betekent het incident sinds die tijd voor jou?

Jij bepaalt zelf of een incident kritiek was voor jou. Je kunt dit herkennen doordat een situatie een bepaald gevoel bij je oproept. Dit hoeft niet te betekenen dat er iets groots mis is gegaan of dat je een enorme succeservaring had, wellicht helpt het om het alternatief 'significante gebeurtenis' voor ogen te houden.

**2. De doelbepaling, waarbij het gewenste resultaat voor de situatie aangegeven wordt.**

In deze tweede stap bekijk je welke bekwaamheden nodig zijn om het kritiek incident op de juiste wijze aan te kunnen pakken. Als voorbeeld: welke kennis over ziektebeelden heb je hiervoor nodig?

**3. De gap analyse, waarbij de gap tussen de actuele situatie en het gewenste resultaat wordt geïdentificeerd.**

Deze derde stap vraagt een kritische blik van je op je huidige situatie. Bezit je alle kennis die nodig is? Of is er een verschil tussen wat je al weet en zou moeten weten om deze situatie op de juiste wijze aan te pakken?

**4. De actie die je neemt om bij het gewenste resultaat te komen en de redenen waarom je voor deze actie hebt gekozen.**

In deze stap ga je aan de slag om het eventuele gat tussen wat je al weet en zou moeten weten om met het kritieke incident om te gaan te overbruggen. Hierbij kun je denken aan informatie opzoeken in boeken, op internet, in vakbladen of een consult bij een collega. Je kunt dit dagelijks turven op het formulier 'frequentie en tijdsduur leeractiviteiten' en dit vervolgens na 4 weken samenvatten. Tijdens het tweede interview kun je de lijsten aan mij geven.

**5. De evaluatie, waarin het succes van de interventie of actie wordt bepaald.**

De evaluatie beschrijf je eveneens in het verslag.

**Bijlage 2: Motivatieschaal SIMS-vragenlijst****The Situational Motivation Scale (SIMS)**

**Aanwijzingen:** lees elk item zorgvuldig door. Zet a.u.b. een cirkel om het nummer dat het best beschrijft waarom je op de ggz-gerichte theroretische leeractiviteiten uitvoert. Beantwoord per item in hoeverre deze stelling overeenkomt met jouw mening op de volgende schaal: 1: komt helemaal niet overeen, 2: komt zeer beperkt overeen, 3: komt beperkt overeen, 4: neutraal, 5: komt vrij veel overeen, 6: komt veel overeen, 7: komt helemaal overeen.

<b>Met welke reden voer je de op de ggz-gerichte leeractiviteiten uit?</b>							
1.	Omdat ik deze leeractiviteiten interessant vind.	1	2	3	4	5	6 7
2.	Omdat ik het voor mijn eigen bestwil doe.	1	2	3	4	5	6 7
3.	Omdat deze leeractiviteiten van mij verwacht worden.	1	2	3	4	5	6 7
4.	Er zullen wellicht heel goede redenen zijn om deze leeractiviteiten uit te voeren, maar ik zie ze persoonlijk niet.	1	2	3	4	5	6 7
5.	Omdat ik deze leeractiviteiten aangenaam vind.	1	2	3	4	5	6 7
6.	Omdat ik denk dat deze leeractiviteiten goed voor me zijn.	1	2	3	4	5	6 7
7.	Omdat het iets is dat ik moet doen.	1	2	3	4	5	6 7
8.	Ik voer de leeractiviteiten uit, maar ben er niet zeker van dat ze de inspanning waard zijn.	1	2	3	4	5	6 7
9.	Omdat de leeractiviteiten leuk zijn.	1	2	3	4	5	6 7
10.	Het is mijn persoonlijke keuze om de leeractiviteiten uit te voeren.	1	2	3	4	5	6 7
11.	Omdat ik geen enkele keuze heb.	1	2	3	4	5	6 7
12.	Ik weet het niet. Ik zie niet wat de leeractiviteiten me brengen.	1	2	3	4	5	6 7
13.	Omdat ik me goed voel als ik de leeractiviteiten uitvoer.	1	2	3	4	5	6 7
14.	Omdat ik denk dat deze leeractiviteiten belangrijk voor me zijn.	1	2	3	4	5	6 7
15.	Omdat ik voel dat ik de leeractiviteiten uit moet voeren.	1	2	3	4	5	6 7
16.	Ik voer de leeractiviteiten uit, maar ik weet niet zeker of het goed is om voort te zetten.	1	2	3	4	5	6 7

**Codeficeringssleutel: instrinsieke motivatie items 1, 5, 9 en 13; geïdentificeerde regulatie items 2, 6, 10 en 14; externe regulatie items 3, 7, 11 en 15; Demotivatie items 4, 8, 12 en 16**

(Onderstaande is ter info voor de begeleider/examinator van de OU, werd niet vermeld op de vragenlijst voor participanten)

Scores van elke subschaal worden gemiddeld over vier items, gewogen op basis van hun positie in het zelfbepalingscontinuüm en gebruikt om een SDI van situationele motivatie te berekenen met behulp van de volgende formule:  $sdi = +2 * (\text{Intrinsic Motivation}) + 1 * (\text{Identified Regulation}) - 1 * (\text{externe regeling}) - 2 * (\text{Amotivation})$ . Scores op de sims variëren ook van -18 tot +18 met hogere scores die duiden op een grotere zelfbeschikking in de richting van de geanalyseerde situatie.



**Bijlage 3: Vragenlijst meten frequentie en tijdsduur van uitgevoerde leeractiviteiten**

In deze vragenlijst kun je bijhouden wat de frequentie en tijdsduur is van de uitgevoerde theoretisch georiënteerde leeractiviteiten gericht op de ggz. De gegevens zullen worden geanonimiseerd en de naam zal alleen gebruikt worden om onderzoeksgegevens van de verschillende onderwerpen en weken aan elkaar te kunnen koppelen.

Er is per week een tabel toegevoegd waarin je kunt turven wat je hebt gedaan, gesorteerd per leeractiviteit. Op de laatste pagina kan het worden samengevat. Deze samenvatting zal worden gebruikt voor het onderzoek.

**Naam:**

**Opleidingsniveau:**

**Datum:**

Week 0, 1, 2, 3, 4	Frequentie (turven)	Tijdsduur in minuten (per moment invullen)				
Informatie opzoeken in handboek						
Informatie opzoeken op internet						
Informatie opzoeken in vakblad						
Consult bij collega						

Samenvatting	Frequentie (totaal)	Tijdsduur in minuten (totaal)
Week 0		
Week 1		
Week 2		
Week 3		
Week 4		

Ruimte voor opmerkingen:

Datum:

Handtekening:

**Bijlage 4: Topiclijst semigestructureerd interviews 0-meting****TOPICLIJST INTERVIEWS 0-METING****Datum:****Tijd van het interview:****Plaats:****Naam geïnterviewde student:****Telnr. 06-****Geslacht:****Leeftijd:****Niveau opleiding:****Leerjaar:****Introductie:**

Korte uitleg over het onderzoek “Het duiden van kritieke incidenten en de invloed daarvan op motivatie voor en frequentie van leeractiviteiten”. Interview, logboek leeractiviteiten, verslag kritieke incidenten, interview en terugkoppeling. Belangrijk dat alle stappen in het onderzoek worden doorlopen. Er wordt een geluidsopname gemaakt voor het uitwerken van het interview. Anonimiteit wordt gewaarborgd. Namen zullen worden veranderd.

☐ **Vragenlijst motivatie ingevuld?**☐ **Logboek leeractiviteiten voor 0-meting ingevuld?****Interview**

Thema	Vragen	Ruimte voor opmerkingen
Werkplekleren	Kun je wat meer vertellen over hoe jij op de werkplek leert?	
	Hoe kun je jouw leervoorkeur het beste omschrijven?	
	Heb je de afgelopen jaren hierin veranderingen bemerkt?	
	Is het leren op de werkplek veranderd sinds je de opleiding volgt?	
	Zo ja, welke veranderingen heb je bemerkt?	
Reflectie	Pas je reflectie toe in je leerproces?	
	Zo ja, waar richt je deze reflectie op?	
	Reflecteer je wel eens op belangrijke gebeurtenissen?	

	Zo ja, zou je kunnen omschrijven wat voor jou belangrijke gebeurtenissen zijn?	
	Zo ja, kun je hier een concreet voorbeeld van benoemen?	
Leeractiviteiten	Wat doet jou besluiten om leeractiviteiten gericht op de ggz te ondernemen?	
	Hoe verloopt het besluitvormingsproces over welke leeractiviteiten volgens jou passend zijn?	
	Bemerk je belemmeringen in dit proces?	
	Zo ja, welke belemmeringen zijn dit dan?	
Motivatie	Hoe waardeer je zelf de motivatie die je hebt voor het leren binnen de ggz?	
	Heb je hier sinds de opleiding veranderingen in bemerkt?	
	Waaraan merk je dat je wel/niet gemotiveerd bent?	
Overige opmerkingen	Zijn er nog zaken niet benoemd die voor jou wel van belang zijn?	

**Bijlage 5: Topiclijst semigestructureerd interviews 1-meting****TOPICLIJST INTERVIEWS 1-METING****Datum:****Tijd van het interview:****Plaats:****Naam geïnterviewde student:****Geslacht:****Leeftijd:****Niveau opleiding:****Leerjaar:****Introductie:**

Korte uitleg over het onderzoek “Het duiden van kritieke incidenten en de invloed daarvan op motivatie voor en frequentie van leeractiviteiten”. Interview, logboek leeractiviteiten, interview en terugkoppeling. Belangrijk dat alle stappen in het onderzoek worden doorlopen. Er wordt een geluidsopname gemaakt voor het uitwerken van het interview. Anonimiteit wordt gewaarborgd. Namen zullen worden veranderd.

- ☐ Transcript 0-meting paraaf?
- ☐ Vragenlijst motivatie ingevuld?
- ☐ Logboek leeractiviteiten voor 1-meting ingevuld?

**Interview**

Thema	Vragen	Ruimte voor opmerkingen
Algemeen	Welk effect heb je de afgelopen weken bemerkt op jouw leerproces?	
Kritieke incidenten	Welke ervaringen heb je opgedaan met het gebruik van het schriftelijke reflectie-instrument?	
	Heb je het zoals gewenst uit kunnen proberen?	
	Heeft het gebruik van het schriftelijke reflectie-instrument je geholpen met het duiden van kritieke incidenten?	
	Kun je me een voorbeeld geven van een kritiek incident wat je hebt gekozen?	
	Wat maakte dit specifieke incident in jouw ogen kritiek?	
	Hoe heb je gemerkt dat het incident kritiek voor je was?	

Leeractiviteiten	Kon je inschatten welke bekwaamheden nodig waren om het incident aan te pakken?	
	Hoe heb je de inschatting gemaakt wat jouw huidige bekwaamheden zijn?	
	Hoe heb je de gap tussen huidige en gewenste bekwaamheden bepaald?	
	Hoe heb je de leeractiviteiten uitgekozen?	
	Welke leeractiviteiten heb je ingezet?	
Motivatie	Hoe waardeer je zelf de motivatie die je hebt voor het leren in de ggz?	
	Is deze afgenomen, gelijk gebleven of toegenomen door de interventie?	
	Waaraan merk je dat je wel/niet gemotiveerd bent?	
Overige opmerkingen	Zijn er nog zaken niet benoemd die voor jou wel van belang zijn?	

**Bijlage 6: Coderingsschema**

Categorie	Code	Subcode	Definitie	Bron
Kritieke incidenten	Gebruik instrument	Voordelen instrument	De voordelen die werden ervaren bij het gebruik van het instrument	Interviews
		Beperkingen instrument	De beperkingen die werden ervaren bij het gebruik van het instrument	Interviews
	Aanwijzing kritiek incident	-	Hoe wordt door de student herkend dat het om een kritiek incident gaat?	(Lengeling & Mora Pablo, 2016)
	Opbrengst kritiek incident duiden	Beleidsopbrengst	De beleidsmatige aspecten van de instelling die werden herzien na het duiden van het kritieke incident	Interviews
		Leeropbrengst	Opgespoorde bekwaamheden die essentieel zijn voor het verbeteren en het vernieuwen van het werk.	(Verdonschot, 2007)
	Voorbeelden kritiek incident	Trigger	Identificatie van een verrassende of onverwachte situatie	(Kinsella, 2000)
		Doelbepaling	Vaststellen welke bekwaamheden nodig zijn om het kritiek incident op de juiste wijze aan te kunnen pakken	(Kinsella, 2000)
		Gapanalyse	Kritische blik op de huidige situatie: vaststelling van huidige bekwaamheden en de 'gap' die overbrugd moet worden	(Kinsella, 2000)
		Actie	De acties die ondernomen worden om bij het gewenste resultaat te komen en de redenen waarom deze acties zijn gekozen	(Kinsella, 2000)
		Evaluatie	Bepalen van het succes van de actie	(Kinsella, 2000)
Motivatie	Amotivatie/ongemotiveerd	-	Als bij de student de motivatie om een activiteit uit te voeren volledig ontbreekt	(Ryan & Deci, 2000b)

	Extrinsieke motivatie	-	Als een activiteit uitgevoerd wordt omdat het 'moet', om te voorkomen dat er een straf gegeven wordt of om een ander doel te bereiken	(Ryan & Deci, 2000b)
	Intrinsieke motivatie	-	Als een activiteit nieuwsgierigheid opwekt, een uitdaging biedt of prettig is om uit te voeren	(Ryan & Deci, 2000b)
Reflectie	Reflectie a.d.h.v. een model	-	Wordt er een model voor reflectie gebruikt en zo ja, welke dan?	(F. A. J. Korthagen, 2001)
	Reflectie-opbrengst		Door het reflecteren wordt de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context geplaatst. Wat is het resultaat daarvan voor de student?	Interviews, (Vos & Vlas, 2000)
	Reflectie-onderwerp	-	De onderwerpen waar zoal op gereflecteerd wordt door studenten	Interviews, (Verdonshot, 2007)
Werkplekleren	Leerrendement	-	Het leerrendement van het werkplekleren	Interviews
	Praktische leeractiviteiten	Belemmeringen	De belemmeringen die ervaren worden met betrekking tot leren in de praktijk	Interviews
		Feedback	De rol die feedback al dan niet speelt bij het leren in de praktijk	Interviews
		Leerproces	Het leerproces dat de student doorloopt bij het leren in de praktijk	Interviews
		Overleg collega's	Het overleg met collega's als leeractiviteit bij leren in de praktijk: gaat twee kanten op en gaat bijvoorbeeld over behandelaanpak	(Collin & Valleala, 2005)
		Theorie toepassen in praktijk	Het toepassen van theoretische inzichten in de praktijk	Interviews, (Van Gog, 2013)
	Randvoorwaarden om te leren	Context	Beschrijving van de verschillende contexten die ertoe doen voor leren op de werkplek	Interviews
		Organisatie	Welke randvoorwaarden qua organisatie nodig zijn	Interviews

			om tot werkplekleren te komen	
		Tijd	Welke rol tijd speelt in positieve of negatieve zin bij werkplekleren	Interviews
		Veilig leerklimaat	Welke rol veiligheid speelt in positieve of negatieve zin bij werkplekleren	Interviews
		Vorbereiding school op praktijk	In hoeverre is men op school voorbereid op de ggz praktijk en is er sprake van een 'kapstok' van kennis waaraan nieuwe kennis opgehangen kan worden	Interviews, (Bos, 2004)
	Theoretische leeractiviteiten	Belemmeringen	De belemmeringen die worden ervaren bij de uitvoer van theoretische leeractiviteiten	Interviews
		Consultatie collega's	De consultatie bij collega's als leeractiviteit: gaat één richting op: student vraagt collega over theorie	(Berings, Poell, & Gelissen, 2008)
		Gebruik cursussen	Het gebruiken van cursussen, e-learningmodules of symposia die als leeractiviteit ingezet worden	Interviews, (Berings et al., 2008)
		Gebruik handboek	Het gebruik van vakgerichte boeken over bijvoorbeeld verpleegkundige of psychiatrie	Interviews, (Berings et al., 2008)
		Gebruik internet	Het gebruik van internet, databanken etc.	Interviews, (Berings et al., 2008)
		Gebruik vakbladen	Het gebruik van (verpleegkundige) vakbladen	Interviews, (Berings et al., 2008)
		Keuze voor leeractiviteit	Op welke manier is een keuze gemaakt voor een bepaalde leeractiviteit	Interviews